



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

CURSO DE ENFOQUES PSICOPEDAGÓGICOS Compilación

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CAMPO: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

PREPARADA POR: MTRO. OCTAVIO GONZÁLEZ V.

NOMBRE DEL ALUMNO:

VICTORIA DE DURANGO, DGO., SEPTIEMBRE DE 2011.

Contenido

Contenido	3
Programa de Enfoques psicopedagógicos	1
1. Presentación	1
2. Objetivos	1
3. Contenidos:	2
4. Metodología de trabajo:	3
5. Bibliografía:	3
6. Criterios y mecanismos para la calificación, la acreditación y la evaluación:	4
Unidad 1. Psicología y educación	10
La psicología	10
DIVERSIDAD DE MODELOS	10
LAS DOS PSICOLOGÍAS	14
CRÍTICA A LA EXPERIMENTACIÓN PSICOLÓGICA	17
POSIBLES SOLUCIONES A LA CRISIS DE LA PSICOLOGÍA	18
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO-CONCEPTUAL	26
Introducción	26
2.1 LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	26
Unidad 2. Enfoque humanista	44
CARACTERÍSTICAS DEL PARADIGMA CIENTÍFICO-HUMANISTA	44
Caracterización del Paradigma Humanista	47
INTRODUCCIÓN	47
ANTECEDENTES	47
1. PROBLEMÁTICA	48
2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	48
3. SUPUESTOS TEÓRICOS	49
4. PRESCRIPCIONES METODOLÓGICAS	49
5. PROYECCIONES DE APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO	50
RESUMEN	55
Unidad 3. Aprendizaje genético cognitivo	56
Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares	56

I. LA EVOLUCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	56
II. LA TEORÍA GENÉTICA Y LA EDUCACIÓN	61
III. LAS APLICACIONES DE LA TEORÍA GENÉTICA AL CAMPO DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES	64
IV. A PROPOSITO DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	75
Referencias bibliográficas	78
Unidad 4. Enfoque cognoscitivo social	81
APRENDIZAJE SOCIAL	81
RESUMEN	81
INTRODUCCION	81
TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	81
ALBERT BANDURA	81
JULIAN B. ROTTER	83
ALBERT ELLIS	86
WALTER MISCHEL	89
MINEKA	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
CONCLUSION	93
Unidad 5. Teoría constructivista	94
CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	94
La aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza.	94
El aprendizaje significativo en situaciones escolares	98
Unidad 6. Enfoque sociocultural	100
II. ORIGEN HISTÓRICO Y ENFOQUES TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO	100
II.1. Una breve introducción histórica	100
II.2. Los modelos teóricos generales	102
II.3. Otras clasificaciones de teorías del desarrollo cognitivo	105
III. DOS TEORÍAS CLÁSICAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO INTELECTUAL: PIAGET Y VYGOTSKY	106
III.1. La teoría de Piaget	106
III.2. La concepción de Vygotsky	108
III.3. Las contribuciones de Piaget y Vygotsky	110
IV. RESUMEN Y CONCLUSIONES	113
INTERACCIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO	114
ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: UNA NUEVA APROXIMACIÓN	118

Unidad 7. Los estilos de aprendizaje	125
Los estilos de aprendizaje	125
El estilo	125
QUÉ SON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	125
Las fases del proceso de Aprendizaje y los Estilos de Aprendizaje	128
Individualizar la instrucción y los estilos de aprendizaje	128
Estilos de Aprendizaje y aprender a aprender	129
Implicaciones pedagógicas en los Estilos de Aprendizaje	131
CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje	134
Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje: CHAEA	134
PERFIL DE APRENDIZAJE	137
Unidad 8. Factores socio-ambientales e interpersonales del proceso enseñanza-aprendizaje	138
La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos	138
RESUMEN	138
SUMMARY	138
1. Introducción	138
2. Hacia una definición de escuela colaborativa	139
3. Conceptualización del role-taking	142
4. Conclusiones	145
5. Bibliografía	145
Clima Social Escolar	147
I. Concepto de Clima Social Escolar	148
2. Clima Social Escolar:	150
3. Características del Clima Social Escolar	151
4. Microclimas en la Escuela	152
II. Impactos del Clima Social Escolar	157
III. Estrategias de Mejoramiento del Clima Social Escolar	161
IV. Evaluación del Clima Social Escolar	166
Referencias Bibliográficas	167

Programa de Enfoques psicopedagógicos

1. Presentación

El curso de Enfoques psicopedagógicos mantiene relación prácticamente con todos los aspectos del perfil de egreso del maestro en educación, el cual contempla los aspectos siguientes:

- El desarrollo de la capacidad de análisis y de interpretación de la teoría y la práctica, realizando acciones tales como: diagnóstico, intervención y evaluación de la práctica educativa.
- El dominio de los elementos teórico-conceptuales de la psicología y la pedagogía, que fundamentan la aplicación de instrumentos y estrategias didácticas en la práctica educativa.
- La investigación de los problemas que se enfrentan en la educación, y así poder elaborar propuestas de intervención pedagógica como alternativas de solución a dicha problemática.
- Preparación de especialistas en Pedagogía para el tratamiento sistematizado de los diversos problemas educativos.
- El diseño y la aplicación de proyectos de investigación en educación.
- El egresado desarrollará valores y actitudes que orienten y den sentido a su práctica docente, tales como:
 - Una mentalidad abierta hacia las diferentes concepciones de la teoría educativa.
 - Una actitud crítica en relación a sus saberes, a su quehacer profesional y su contexto social.
 - Una actitud de servicio ante la sociedad.

- La flexibilidad, el fomento de su creatividad, así como la responsabilidad y contar con un espíritu de actualización continua.
- Un compromiso con la excelencia y/o calidad de la educación en su desempeño profesional.
- La disposición para el trabajo colegiado y de forma interdisciplinaria.

Su importancia radica en que busca que los alumnos adquieran los referentes teóricos necesarios para construir una explicación crítica y reflexiva del discurso educativo en nuestro país desde la perspectiva psicopedagógica.

Se trabaja en 45 horas, distribuidas 8 sesiones: 4 de 5 horas programadas los viernes y 4 de 6 horas y 15 minutos programadas los sábados.

Este curso se imparte en el primer semestre y se encuentra ubicado en la línea de investigación psicosocial. Puesto que es el primer curso de la línea, no tiene antecedente. Se vincula con el curso de Proyecto de investigación didáctica, Diseño curricular y Enfoques de intervención didáctica, que se imparten en el mismo semestre. En los posteriores, tiene vinculación con el curso de Sistemas educativos contemporáneos, Teorías sociales y educación y Perspectivas de la teoría social.

2. Objetivos

General

- Analizar las diferentes corrientes psicológicas aplicadas a la educación.

Específicos

- Encontrar la aplicación del paradigma humanista a la educación.
- Estudiar la teoría psicogenética aplicada al aprendizaje.
- Analizar los estilos de aprendizaje para el mejoramiento de la enseñanza.

3. Contenidos:

Unidad 1. Psicología y educación

- a) Relación entre Psicología y educación.
- b) Concepciones actuales de Psicología y educación.
- c) Psicología de la Educación.
- d) Objeto de estudio de la Psicología y de la educación.

Unidad 2. Enfoque humanista

- a) Introducción.
- b) Antecedentes.
- c) Problemática.
- d) Fundamentos epistemológicos.
- e) Supuestos teóricos.
- f) Prescripciones metodológicas.
- g) Concepción de alumno.
- h) Concepción de maestro.
- i) Concepto de aprendizaje.
- j) Metodología de la enseñanza.
- k) Concepto de evaluación.

Unidad 3. Aprendizaje genético cognitivo

- a) Marco teórico y epistemológico.
- b) Supuestos teóricos.
- c) Prescripciones metodológicas.

- d) La perspectiva pedagógica.

Unidad 4. Enfoque cognoscitivo social

- a) Marco teórico conceptual.
- b) Interacciones recíprocas.
- c) Aprendizaje en acto y vicario
- d) Aprendizaje y desempeño
- e) Proceso de modelamiento.

Unidad 5. Teoría constructivista

- a) Antecedentes.
- b) Fundamentos epistemológicos.
- c) Supuestos teóricos.
- d) Prescripciones metodológicas.
- e) Proyecciones de aplicación al campo educativo.

Unidad 6. Enfoque sociocultural

- a) Antecedentes.
- b) Problemática.
- c) Fundamentos epistemológicos.
- d) Supuestos teóricos.
- e) Prescripciones metodológicas.
- f) Proyecciones de aplicación al campo educativo.

Unidad 7. Los estilos de aprendizaje

- a) Definición.
- b) Clasificación de estilos de aprendizaje.
- c) Aplicación del cuestionario Honey y Alonso para identificar los estilos de aprendizaje.

Unidad 8. Factores socio-ambientales e interpersonales del proceso de enseñanza aprendizaje

- a) La educación como hecho humano.

- b) Análisis específico de contextos educativos.
- c) La recuperación del análisis de los contextos educativos en la teoría histórico cultural, un camino hacia la integración.

4. Metodología de trabajo:

En este curso se pretende que los alumnos adquieran los referentes teóricos necesarios para construir una explicación crítica y reflexiva del discurso educativo en nuestro país desde la perspectiva psicopedagógica.

Para ello, se trabajará con una estrategia de curso—taller en la cual se desarrollarán en lo general cuatro etapas: inicio, ilustración, integración informativa y evaluación.

Se propone que, luego de la lectura de los textos sugeridos por el profesor, se realicen reportes de lectura, ejercicios con el Método ERRE o fichas de trabajo que les proporcionen elementos para las discusiones en pequeños grupos y/o en sesiones plenarias. La información recuperada será trabajada al final en un ensayo.

Las discusiones serán generadas considerando los diferentes contenidos temáticos y se aprovecharán diversas técnicas grupales para ello, tomando en cuenta las características que logren observarse en el grupo al seleccionarlas.

Circunstancialmente, y si fuera necesario, se hará un proceso de ajuste para el manejo de la información consistente en la realización de la Técnica de La Rejilla.

5. Bibliografía:

Coll, César (1995). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXL pp.15.42

Estilos de aprendizaje. En:

<http://www.estilosdeaprendizaje.es/menu princ2.htm>

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, McGRAW HILL, México.

García Madruga, Juan (1998). *Desarrollo y conocimiento*. México: Siglo XXI. pp. 7-28.

Garzon Gonzalez, Rosmary. Aprendizaje social. Universidad Surcolombiana. Neiva. Facultad de Salud Programa de Psicología. En: <http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-social.html>

Hernández Hernández, Pedro (2004). *Psicología de la educación*. México: Trillas. pp. 80-92

Hernández Rojas Gerardo. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA 1997.

Hernández Rojas, Gerardo (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós. pp. 39-47

Mena, Isidora y Valdés, Ana Maria (2008). Clima social escolar. En: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf

Rodríguez Gómez, Juana Ma. (1996) La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n. 2, 1996. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

Martínez Miguélez, Miguel (2004). *La psicología humanista*. México: Trillas. pp. 19-22

Vygotski, Lev S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona España: Crítica, pp. 123-140.

6. Criterios y mecanismos para la calificación, la acreditación y la evaluación:

a). Calificación

Evaluación formativa

Participación en las discusiones: 20%

Confrontación del registro de coevaluación elaborado en cada equipo y el del maestro: 20%

Evaluación sumativa

Elaboración de 15 fichas textuales, sintéticas y/o de reflexión, en forma individual: 20%

Aplicación del Método ERRE a las 12 lecturas: 20%

Elaboración de un ensayo: 20%

b). Acreditación

Cobertura, como mínimo, del 85% de asistencia

Obtención, por lo menos, de un 12% en el porcentaje asignado a cada uno de los aspectos considerados

c). Evaluación

Por lo menos cada dos sesiones se realizará una revisión del proceso que se está siguiendo en el desarrollo del curso, para hacer las correcciones necesarias. Adicionalmente, se realizarán ejercicios de este tipo cuando el grupo lo solicite o el profesor lo crea conveniente.

Instrumentos de evaluación

1. El registro de coevaluación

El registro de coevaluación representa una alternativa que permite asignarle un cierto porcentaje de la calificación de los alumnos a algunos elementos que se ponen de manifiesto cuando se realizan trabajos en equipo.

Este aspecto de la calificación se conforma con la observación, tanto del maestro como de un elemento de cada equipo — preferentemente seleccionado por ellos mismos— acerca de rasgos tales como: participación, disposición, cumplimiento de tareas, integración, etc.; los cuales pueden ser decididos con el grupo o con los representantes de los equipos. (Véase ejemplo de formato más adelante)

2. Elaboración, codificación y clasificación de fichas de trabajo

Las fichas de trabajo o cédulas de trabajo son los documentos en los que se registra la información considerada relevante para la construcción de conocimiento de un objeto. Se acostumbra usar tarjetas de 20.0 X 12.5 cm.

Las fichas de trabajo pueden ser textuales, sintéticas, reflexivas o mixtas (véanse ejemplos de fichas más adelante). De cualquier fuente de información se pueden elaborar fichas de trabajo de cualquiera de los tipos aquí indicados.

3. El método ERRE (Everybody Reads and Reacts to Everybody)

¿Qué es el Método ERRE? Este método se desarrolló para aumentar las habilidades de análisis crítico, comunicación gráfica (lectura) y comunicación escrita típica de los administradores y líderes educativos. La base del método consiste en leer y reaccionar por escrito a lo que escriben otros participantes sobre el material de lecturas asignadas para cada sesión dentro de restricciones de tiempo.

¿Qué materiales requiere? Hojas de máquina a las cuales se les traza una línea vertical aproximadamente a un tercio del espacio, es decir, si se divide en tres partes cada hoja, la línea deberá ir dividiendo el primero y el segundo tercios del margen izquierdo. Así se tendrá un gran margen del lado izquierdo y la mayor parte del espacio en el derecho. (Véase ejemplo de formato más adelante)

¿Cómo funciona el Método ERRE?

1. El profesor, en punto del inicio de la clase, solicita a los alumnos que repasen las lecturas asignadas (usualmente, entre 5 y 10 minutos);
2. El profesor pide a los alumnos que escriban un comentario **crítico** breve de las lecturas asignadas, utilizando el margen derecho de la hoja. Deberán poner sus iniciales al final de su escrito (sólo se dispone de 7 a 12 minutos);
3. Al indicar el profesor el término del tiempo (generalmente con un timbre), los participantes se ponen de pie y llevan su hoja a un lugar central (el escritorio del profesor) e inmediatamente toman otra al azar. Regresan a su sitio y rápidamente leen lo escrito para reaccionar con un comentario muy breve acerca de lo que leyeron, escribiéndolo en el margen izquierdo de la hoja y signándolo con sus iniciales (de 3 a 6 minutos);
4. El paso número tres se repite entre 3 y 6 veces, según considere el profesor necesario y de acuerdo a las limitaciones de tiempo que se tengan;
5. Cada participante recupera su hoja y analiza las reacciones que tuvo a su escritura (5 a 7 minutos).
6. Finalmente, el profesor pide a algunos participantes que lean lo que escribieron y/o lo que sus compañeros le escribieron.

Recomendaciones adicionales sobre el Método ERRE.

El método obliga a que los estudiantes tengan incentivos especiales para leer lo que se les pide. Pero la calidad y el valor del método dependen del grado de confianza que vayan desarrollando entre los mismos estudiantes. Un exceso de diplomacia en las reacciones escritas anuncia a sus compañeros de que sepan que los lectores se dieron cuenta que sólo escribió un “rollo” y no preparó las lecturas. Por lo tanto, los estudiantes deben sentirse en libertad de, amable y respetuosamente, escribir comentarios como: “Siento que no tuviste oportunidad de preparar tu lectura. No encuentro sustento ni mérito en tus comentarios”.

4. Tipos de escritos: el ensayo

El ensayo es un trabajo académico que tiene parte de subjetividad del autor; se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema, cuya profundidad de investigación es variable. Trata ciertamente un área del conocimiento; pero a partir de un punto de vista, el del autor, quien teniendo un cierto dominio sobre el tema, escribe libremente sobre él. El ensayo “es una visión particular del escritor, un ángulo específico desde el cual enfoca un problema, cualquiera que éste sea. Podrá ser más o menos imparcial, honesto —nunca desapasionado— pero su debilidad y su fuerza consisten en que representa una actitud personal del escritor, una toma de conciencia individual...” (Souto, 1973)

Para fines de una presentación metódica, y en una primera aproximación, se propone que contenga la estructura propia de un trabajo académico, esto es, introducción, exposición general o desarrollo y conclusiones y/o recomendaciones.

En la introducción se pueden considerar los siguientes puntos:

1. Exposición del tema o problema que se va a estudiar. Las interrogantes que se tratarán de responder.
2. Explicación del porqué del problema o tema elegido. Se justifica.
3. Señalamiento de los referentes teóricos empleados.
4. Explicación de la estructura general de la exposición.
5. Señalamiento de los objetivos que se persiguen con el trabajo.
6. Información de los alcances y limitaciones del trabajo.
7. Comentario acerca del origen del problema o tema, las causas que estimularon su selección.
8. Aclaración del sentido en que se usan algunas expresiones concretas del trabajo, sin definir las.

En la exposición general o desarrollo se pueden tomar en cuenta los siguientes indicadores:

1. Análisis del problema o tema, reflexión sobre él y obtención de deducciones.
2. Argumentación propuesta para el tratamiento o resolución del problema o tema.
3. Argumentación objetiva.
4. Planteamiento de razonamientos.
5. Razonamientos lógicos para obtener conclusiones aproximadas a lo científico.

En las conclusiones y/o recomendaciones se pueden considerar los siguientes puntos:

1. Expresión de los alcances de la exposición elaborada.
2. Presentación ordenada de los resultados de la reflexión realizada.
3. Enunciación de los aspectos del problema o tema no abordados en la exposición.
4. Planteamiento de recomendaciones para trabajos futuros.

5. Tipos de escritos: el reporte de lectura.

El reporte de lectura es un trabajo académico en el cual el alumno evidencia un cierto esfuerzo de apropiación de la información obtenida luego de leer algún texto. Representa una alternativa distinta a la de las fichas de trabajo para sistematizar la información que se obtiene.

El reporte de lectura puede tener los siguientes apartados: datos de identificación del texto leído, ideas principales del texto, determinación de la postura del autor y exposición de la postura personal.

En el apartado de datos de identificación del texto leído, se pueden considerar: título del texto leído, nombre del autor o autores y fuente de la cual se obtuvo (considerar los datos propios de la ficha de trabajo en este caso).

En el apartado de ideas principales del texto, se debe hacer un esfuerzo de síntesis de lo leído con el fin de evitar que éste se extienda demasiado; de tal manera que, a lo más, su extensión sea de una media cuartilla.

En el apartado de determinación de la postura del autor, se debe buscar definir cuál es la posición de quien escribe el texto leído con relación al tema o problema que aborda, la cual puede ir desde la sola descripción hasta la crítica y propuesta. Habría que justificar por qué se le asigna tal o cual posición.

En el apartado de exposición de la postura personal, se tendrá que asumir una posición con respecto a lo leído, desarrollando una serie de reflexiones al respecto sustentadas en la experiencia personal o en otros referentes que se tengan. Preferentemente, este sería el apartado más extenso de los cuatro.

Ejemplo de Registro de coevaluación

Maestría:	Semestre	Grupo
Curso:	Equipo:	Responsable:

		Fecha																		
		Parcial																		
Nombre de los alumnos		Rasgos	Participación	Disposición	Cumplimiento	Integración	Suma	Participación	Disposición	Cumplimiento	Integración	Suma	Participación	Disposición	Cumplimiento	Integración	Suma	Resumen	Observaciones	
			Evaluación del equipo																	

Ejemplo de Ficha Textual

Código: 1.1	
<p>GARCÍA, J. y M. Palomo. 1994,</p>	<p>Contenidos educativos generales en educación infantil y primaria, Aljibe: Granada; pp. 325 – 340.</p>
<p>“Como todo fenómeno biológico, los diversos aspectos del crecimiento y de la maduración están determinados por la interacción de dos categorías de factores: hereditarios o genéticos y ambientales.</p> <p>La herencia da unas potencialidades y hoy no se puede precisar con rigor qué parte relativa desempeña la herencia y el ambiente en la diferenciación que presentan dos individuos en un aspecto del crecimiento.</p> <p>El factor genético, en cuya valoración hay que tener en cuenta la talla de los padres, es el más importante.</p> <p>El crecimiento tiende a durar más cuando el nivel socioeconómico es bajo, cuando la alimentación es deficiente y cuando la familia es numerosa...”</p>	

Ejemplo de Ficha Sintética

Código: 1.1	
GARCÍA, J. y M. Palomo. 1994,	Contenidos educativos generales en educación infantil y primaria, Aljibe: Granada; pp. 325 – 340.
<p>Cuando se estudia el desarrollo del ser humano es necesario tener en cuenta que hay diversos factores que se hacen presentes en el mismo, a saber, factores de carácter hereditario y factores de carácter ambiental.</p> <p>Ambos están presentes en un proceso continuo en el cual es difícil determinar cuál de los dos es más importante o es el que marca el principio.</p> <p>En todo caso, los factores hereditarios representan una serie de potencialidades que sólo pueden desarrollarse bajo las condiciones ambientales adecuadas y éstas a su vez permiten que a las nuevas generaciones se les hereden otras potencialidades.</p>	

Ejemplo de Ficha de Reflexión

Código: 1.1	
Reflexión	
02—04—1998,	¿Cuál es la importancia de la herencia en el desarrollo? Discusión grupal
<p>Muchas veces se ha pretendido dar a la herencia un papel determinante en el desarrollo del ser humano y a veces se propone dar una explicación final del mismo con argumentos que hace alusión a este aspecto.</p> <p>Sin embargo, es necesario entender que si bien es cierto que la herencia es importante no es un elemento que se dé aislado, sino que se hace presente dentro de una realidad que es una totalidad, en la cual están presentes al mismo tiempo y de una manera condensada todos los elementos que han sido, que son y que serán.</p> <p>Lo anterior hace más complejo entender el desarrollo humano; sin embargo, el ser humano es complejo por naturaleza.</p>	

Ejemplo de Hoja para el Método ERRE

Método ERRE

Unidad 1. Psicología y educación

La psicología

Desentrañar el concepto de psicología educativa exige elucidar el concepto de psicología, por un parte, y el de educación, por otra. Separamos ambos conceptos por claridad didáctica, pues lo que define a la psicología educativa no son psicología y la educación y constituye una realidad científica distinta: *la psicoeducación*. De todas maneras, desde un punto de vista interdisciplinario conviene considerar lo que actualmente significa la psicología general, en tanto materia fundamental en la que se nutre la psicología educativa.

DIVERSIDAD DE MODELOS

Las definiciones de psicología también han variado a lo largo del tiempo, en función del cambio de modelos y modas. Su objeto es complejo, huidizo e inapresable en su integridad, como para que la ciencia psicológica se hubiera desarrollado a través de un modelo único.

Si la física ha precisado de distintos paradigmas (cuatro sistemas, según Heinseberg) para explicar una realidad tan tangible y mensurable como es lo físico, más justificable es que la psicología cuente con diferentes paradigmas para intentar la explicación de la compleja y especial realidad psíquica (Pinillos, 1981). Los grandes paradigmas o corrientes psicológicas hasta la actualidad son el estructuralismo, el funcionalismo, la Gestalt, el psicoanálisis, el conductismo y el cognoscitivismo. Hay subparadigmas o paradigmas derivados: la teoría de campo de Lewin, de procedencia gestáltica; el funcionalismo probabilístico de Brunswik o la psi-

cología ecológica de Gibson, de raigambre funcionalista; las escuelas neopsicoanalíticas y el neoconductismo, procedentes de sus propios modelos clásicos; el encubiertalismo, resultante de un mestizaje del conductismo y del cognoscitivismo, etc. Hay, en cambio, otros paradigmas más difíciles de situar; por ejemplo, el paradigma genético de Piaget o las distintas teorías cognoscitivo-motivacionales, como es el caso de la disonancia cognoscitiva, la reactancia o la atribución.

CATEGORÍAS DIFERENCIADORAS

Hay una serie de características que pueden servir para precisar las diferencias existentes entre las distintas teorías psicológicas. Tales características se detallan a continuación.

LOS METAPOSTULADOS

Son los presupuestos conceptuales o principios básicos generales que quedan implícitos en las teorías que se formulan. Metapostulado, por ejemplo, sería el carácter externalista o periférico del estudio de la conducta, en el caso del conductismo; o bien el biologicismo homeostático constructivista de la teoría piagetiana.

El objeto de estudio

Como consecuencia de los metapostulados, se concibe el objeto de estudio. En psicología, el objeto fue entendido en un primer momento como el *alma, ánima*, como principio de vida (filosofía tradicional). Luego se concretó en la mente o *conciencia*. Lo psíquico es, por lo tanto, lo que implica conciencia (empirismo, estructuralismo, funcionalismo, Gestalt). Más tarde, y en aras de una mayor

precisión metodológica, el objeto quedó determinado como *conducta*, es decir, como la evaluación de las respuestas y de los estímulos que las causan (conductismo). La mente también ha sido estudiada desde dimensión *inconsciente* (psicoanálisis), y la conducta desde una perspectiva más *organísmica* (neconductismo). Actualmente, aunque con otros planteamientos, la conciencia (lo propiamente *cognoscitivo*) vuelve a ser el objeto de la psicología.

Maximización de parámetros

La determinación del objeto exige que éste se operacionalice a través de *parámetros específicos*. Así, en el caso del conductismo, se maximizan como parámetros aquellas respuestas verbales o motrices, claramente evaluables, en relación con distintos estímulos, también mensurables. Otros parámetros externos, tal como señala De Vega (1981), son las propiedades ecológicas, que constituyen un tipo "superior" propugnado por las teorías de campo o las teorías ecológicas, en las cuales se habla más bien de medio, de ambiente o de espacio vital, siendo sus propiedades no físicas sino psicológicas (valencias, metas, *affordances*).

De orden aún superior serían las propiedades de aquellas teorías, especialmente dialécticas, que *ponen* el acento en las influencias sociales e históricas que trascienden la experiencia inmediata del individuo y que ocurren en una escala temporal de meses o de años.

Otras teorías destacan los parámetros internos, continúa De Vega (1981): 1. bien basándose en parámetros cuya base es energética, constituida por contenidos irracionales, o' por fuerzas innatas (Freud, Spearman, Lorenz, Eysenck); o bien, 2. en parámetros cuya base es cognoscitiva y racional (Kelly, Piaget, Tolman).

La modalidad del enfoque

En nuestra opinión, la concreción del objeto y sus parámetros no es suficiente; es necesario precisar también la modalidad en que es concebido el enfoque. Claramente se aprecia cómo fue concebido el objeto en el estructuralismo, en la Gestalt. El estructuralismo trata la mente de modo estático y atomista, mientras que el funcionalismo, destacando el carácter adaptativo de los organismos, pone énfasis en lo dinámico. Por su parte la Gestalt, al considerar que la mente percibe y se relaciona con la realidad de forma global, acentúa precisamente la modalidad holista o molar.

Es lógico que el enfoque seleccionado repercute en la constitución de los parámetros y en el propio método.

El método

La mayoría de los paradigmas determinan un método propio o al menos un procedimiento metodológico en particular. Podrá haber discusión acerca de los métodos experimentales y correlacionales, pero lo cierto es que hay una tendencia unánime en la exigencia de que sea científico y que los resultados sean susceptibles de verificación.

Sin embargo, a través de toda la historia de la psicología y realizando un análisis factorial de las distintas corrientes (Watson, 1967), aparecen dos tendencias psicológicas diferenciales en este sentido: una *cualitativa*, más humanista y preocupada por recoger la amplitud del objeto; y la otra *cuantitativa*, más objetiva y empeñada en la precisión del dato.

Aquí es precisamente donde nace la controversia tradicional en tomo de la psicología. El problema no surge por el objeto ni por el método; el problema en psicología consiste en relacionar el método con el objeto; de ahí la dialéctica que este saber desarrolla.

De una manera diáfana e ilustrativa, Yela (1982) lo ha planteado en los siguientes términos:

La psicología ha pretendido siempre ser *ciencia psicológica*. Habría reñido que subrayar igualmente ambos términos. No es tarea fácil. Ha sido más frecuente subrayar uno, con perjuicio del otro. O se ha intentado, ante todo, hacer ciencia, aunque sea poca psicología, o se ha buscado, ante todo, lo psicológico, aunque sea de manera poco científica.

Lenguaje notacional

Como consecuencia de los postulados y métodos se constituye un sistema o *lenguaje nacional*, ya sea verbal, lógico, matemático o computacional. "El sistema notacional opera como metapostulado imponiendo restricciones y destacando parámetros" (Vega, 1981).

ASPECTOS COMUNES EN LOS PARADIGMAS PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA

A pesar de la variedad de modelos, no se trata de saberes diferentes. Los modelos o paradigmas son enfoques diversos de una misma realidad, a la manera de una cámara cinematográfica que en ocasiones usa el picado, otras el contrapicado, el *traveling*, la panorámica o el primer plano para tomar una misma secuencia o realidad.

En nuestro caso, ¿cuál es esa "misma" realidad? Algunas veces se puede llamar *mente* y otras *conductas*, pero parece obvio que lo que la psicología estudia es diferente de lo que estudian la física y la química. Está próxima a la biología, pero no es biología; se encuentra mucho más cerca a la fisiología y aún más a la neurofisiología, pero tampoco es eso. Esto significa que, en principio, la psicología se encarga de estudiar seres vivos, organismos, pero no desde una perspectiva física y tangible. La perspectiva es precisamente la realidad psíquica. Pero, ¿en qué

consiste ésta?, ¿en ser conducta? Efectivamente, la psique es conducta; sin embargo, hay procesos fisiológicos (por ejemplo, la digestión) que pueden ser identificados con la conducta, sin más. Ello nos lleva a considerar que aunque la conducta es el objeto de la psicología, lo es en cuanto es psíquica, por lo que lo psíquico debe entenderse como cognoscitivo-afectivo; es decir, la conducta cognoscitivo-afectiva o la conducta determinada por lo cognoscitivo-afectivo. En otras palabras: la conducta caracterizada por la recepción de la información y su elaboración (aspecto cognoscitivo), su resonancia interna (aspecto afectivo), así como la respuesta consecuente a ello (aspecto conativo).

La úlcera de duodeno, estudiada por la fisiología y la ciencia médica, comienza a ser materia de la psicología cuando existen situaciones (aspecto físico) que son captadas como estresantes (aspecto cognoscitivo y afectivo, es decir, psicológico) y que originan alteraciones orgánicas.

Por lo tanto, la ciencia de alma, que dio paso a la de la mente para ser más tarde ciencia de la conducta, actualmente parece tender a considerar de nuevo a la mente y a la conciencia como objeto de la psicología, pero en tanto es conducta o base de la conducta.

Lo cognoscitivo-conductual, por no decir lo cognoscitivo-afectivo-conductual, constituye el objeto explícito de psicología de hoy, reconsiderando a la conducta y al sujeto de la misma.

LA CRISIS ACTUAL DE LA PSICOLOGÍA

Es muy dudoso considerar que la psicología constituya un saber paradigmático, según la concepción kuhniana. Algunos opinan que se encuentra en un estadio preparadigmático y, por consiguiente, multiparadigmático (Watson, 1967; Marx y Hillix. 1979; Kendler, 1968; Marx y Goodson. 1976). Otros, autores, en cambio, están convencidos de que la psicología ha entrado decididamente en una era

paradigmática. Creen que el conductismo es un auténtico paradigma dominante, con origen revolucionario, y que ha servido de base a un largo periodo de ciencia normal, pero que últimamente ha sido desbancado por el paradigma cognoscitivo desencadenando la crisis que lo ha caracterizado durante las dos últimas décadas en el panorama científico psicológico (Weimer y Palermo, 1973, 1974; Palermo, 1971; Segal y Lachman, 1977; Lachman y cois. 1979).

El estallido de la crisis puede ser analizado junto con la ruptura que provocaron autores como Miller, 1956; Miller, Galanter y Pribam, 1960; Bruner, Goodnow y Austin, 1960, quienes basándose en la "metáfora del ordenador" plantean de nuevo el estudio científico de la mente.

Es cierto que se ha producido un cambio de paradigma, se ha establecido pero también es verdad que muchos otros continúan vigentes. Sin embargo, no intentamos entrar en el debate de la concepción Kuhniana aplicada a la psicología, sino sólo poner de manifiesto la actitud de desencanto, insuficiencia e insatisfacción que ha marcado al quehacer científico psicológico durante los últimos tiempos.

Determinantes críticos de la psicología científica

Según Pinillos (1981, pág. 38), hay una serie de coordenadas en las que básicamente se inscriben las críticas actuales de la psicología científica:

- a) El declive del neopositivismo y del operacionismo, que deban respaldo epistemológico al conductismo desde la década de 1930.
- b) La crítica de la filosofía de la ciencia pospositivista, a partir de finales de los años 1950, a la preocupación por la justificación científica, sin considerar suficientemente el contexto del descubrimiento

científico, ni su desarrollo, ni sus factores socioculturales.

- c) La sociología crítica de conocimiento, de inspiración marxista, que rechaza el mecanicismo psicológico.
- d) La crisis teórica de la psicología del aprendizaje según el modelo asociacionista, que propicia el, desarrollo de una psicología cognoscitiva inspirada en la cibernética, en la teoría de la información y en la teoría general del sistema, la cual ofrece un modelo cognoscitivo-propositivo difícilmente reductible al paradigma E-R.
- e) La recuperación de las nociones de mente y de experiencia interna.

EL PUNTO CLAVE EN LA CRISIS DE LA PSICOLOGÍA

Pinillos (1981, pág. 30) considera que el denominador común de la mayoría de las críticas a la psicología estriba en la adopción del modelo epistemológico propio de la ciencia natural,

y muy en especial el de la física, que ha impuesto a la psicología unas constricciones metodológicas y teóricas impropias de su objeto, de las que se resiente cada vez más (...) Es como si de alguna manera los psicólogos de hoy pretendieran librarse del compromiso histórico que la psicología contrajo con el naturalismo positivista del siglo pasado.

El conductismo ha representado la versión oficial de la psicología científica contemporánea, apoyada fundamentalmente en el naturalismo, en el positivismo, en el empirismo o mecanicismo propio de la epistemología positiva. Ello ha supuesto dos tipos de limitaciones: unas que afectan a su consistencia y validez, en cuanto instrumento de conocimiento científico; y otras en tanto cuestionan su idoneidad para las ciencias

sociales, y en particular para psicología (Pinillos, 1981).

En torno de esta cuestión, Harre y Secord (1972) señalan que los psicólogos han querido construir una ciencia explicativa, sin antes contar con una protociencia descriptiva adecuada, al considerar con excesivo optimismo que el método de la física haría el milagro.

LAS DOS PSICOLOGÍAS

Este planteamiento crítico a la psicología científica actual no es nuevo; incluso sospechamos que será el problema sempiterno de la psicología, en tanto se trata de apresar en unos casos su objeto auténtico y, en otros, de acentuar el rigor del método. Se trata prácticamente de lo que más arriba señalaba Yela (1982) con respecto de la ciencia psicológica, en la que algunas veces se había remarcado lo científico, y otras lo psicológico. En suma, precisamente esto es lo que concluye el trabajo factorial de Watson (1967) acerca de las diversas corrientes psicológicas.

De hecho, desde la aparición de la psicología como ciencia han surgido corrientes críticas al cientificismo de esta disciplina. El intento inicial fue el de la *fenomenología*, de Brentano, Dilthey y Husserl, entre otros. Brentano hacía hincapié en el carácter intencional del fenómeno psíquico, por lo que sugería una metodología adecuada a la peculiar condición de la mente. Dilthey sostuvo el famoso principio de que "la naturaleza se explica y el espíritu se comprende"; por lo tanto, la experiencia propia de la ciencia natural sería de índole *compositiva y causal*, mientras que la de las ciencias del espíritu (psicología) sería *totalizadora y prepositiva*.

El segundo embate crítico fue el de la Gestalt, que vino a resolver el problema dualista del cuerpo y la conciencia, al postular un principio de isomorfismo entre los campos

físicos del cerebro y las figuras mentales (*gestalten*). Se obtuvo así un monismo que se procuró no fuese reduccionista, sin excluir que la experiencia interna no la descompusiera en elementos ni la privara de actividad significativa, y tampoco la redujera a una sucesión de causas y efectos, ni la alejara del mundo de la cultura. En otras palabras: si intentó hallar una fórmula para que la psicología considerara las cualidades distintivas de la vida mental del hombre, sin dejar de ser una ciencia estricta (Pinillos, 1981).

Una tercera corriente crítica está determinada por la crítica sociológica, inspirada en el marxismo, en el cual es evidente el peso sociocultural en la elaboración científica; así como por el psicoanálisis social (Fromm) y la sociología del conocimiento (Horkheimer).

CRÍTICA A LA NEUTRALIDAD, AL REDUCCIONISMO Y AL UNIVERSALISMO DE LOS HECHOS

Para ser más específicos con las críticas al neopositivismo y, por lo tanto, con la psicología experimental dominante, podemos afirmar que se esgrimen los argumentos siguientes.

La no neutralidad del hecho científico

El carácter objetivo que defiende la ciencia positiva, en especial para las ciencias sociales, es totalmente ilusorio, pues los hechos no vienen ciados. De alguna manera, se obtienen mediante juicios previos (juicios epistemológicos), por lo que presuponen una teoría o un punto de vista en particular (Churcham, 1971). Aunque los datos fueran neutros, la integración de los mismos en hechos dependería de supuestos teóricos (Toulmin, 1961; McDawar, 1960). Es más, los hechos están contruidos antes de empezar a buscarlos (Royce, 1976). Entonces, pensar que existe una ciencia con datos independientes de una teoría es actualmente inadmisibile (Scheffler, 1967).

Crítica a la explicación causal

El modelo científico-natural explica los fenómenos a través de la relación de causas y efectos. De esta forma, la psicología de corte positivista reduce la acción humana a un proceso físico dependiente de condiciones o causas exteriores a ella. Es decir, la respuesta sólo es una variable dependiente de otras variables independientes, y así la conducta humana pierde su carácter intencional. De ahí la insistencia de Pinillos (1954, 1962, 1964, 1970, 1975, 1980) en considerar a la conducta no sólo como respuesta, sino como propuesta. En esta línea, desde un punto de vista lógico, Jerome Fodor (1968) sostiene que la explicación finalista o funcional no puede ser reducida a la causal. Y desde un punto de vista de psicología empírica, Charles Taylor (1964, 1970) ha definido la tesis de que la explicación teleológica en psicología es necesaria y posible en la medida en que el hombre es un sistema, a diferencia de los mecanismos, dotados de *loci of responsibility*, centro desde las cuales dirige la conducta, deliberadamente, con previa anticipación de fines.

No es únicamente que la respuesta dependa del sujeto, marcando ese carácter intencional y finalista, sino que el propio estímulo lo es, en la medida en que depende también del sujeto, pues fuera de ello constituye una abstracción (Yela, 1982).

No es fácil encontrar opciones efectivas a la explicación causal estímulo-respuesta, pero al menos van siendo reemplazadas en la psicología cognoscitiva, que se centra en el procesamiento de la información, por otros aspectos muy distintos (Pinillos, 1981).

Crítica sociohistórica

La asepsia científica preconizada por la psicología naturalista difícilmente puede sostenerse al considerar que en las ciencias sociales no existen verdades absolutas (Hughes, 1961), en virtud de que se depende de cier-

tos presupuestos epistemológicos y metafísicos indiscutibles, que necesariamente contaminan las cuestiones relativas a hechos con las cuestiones de valor.

Como ejemplo de ello valga la interpretación de Danziger (1979) respecto del tipo de psicología realizada por Wundt, en un contexto social burgués, liberal, no industrializado, en el que psicológicamente se admite la conciencia y la voluntad. Por su parte, el experimento psicológico es tipo simétrico y horizontal entre el experimentador y el sujeto experimental. Esta reciprocidad dista del experimento estadounidense de finales del siglo XIX, de tipo asimétrico y manipulativo, propio de una sociedad industrial, controladora y productiva.

En consecuencia, "estudiar la conducta como si se tratara de una realidad natural e inmutable, ajena al desarrollo histórico, es un error por partida doble; ante todo porque no es cierto; y luego, porque tampoco la realidad es natural e inmutable" (Pinillos, 1981, pág. 65). Así, los valores sociales (aspecto histórico-cultural) y la psicología como ciencia se interrelacionan, y precisamente porque se interrelacionan hay que ser conscientes del papel que la ideología desempeña en la ciencia. En torno de este tema hay dos posturas:

- a) La que considera que la ciencia está libre de ideología, lo cual es difícil de aceptar si se tiene en cuenta la crítica histórica-cultural.
- b) La que postula que la ciencia es inseparable de la ideología. A su vez, dentro de esta línea se distinguen los que intenten "cargar" de ideología a la ciencia (ideologización) y aquellos que procuran racionalizar la labor científica, descontaminándola de ese carácter ideológico.

DESCONTAMINAR A LA CIENCIA DE IDEOLOGÍA

En esta última postura se sitúa Karl Popper (1961), quien critica a los marxistas en tanto tienden a disolver la ciencia en ideología, conviniendo el enfoque historicista en fatalismo histórico, Popper señala, en cambio, que el "progreso del conocimiento consiste en la eliminación de ese aspecto acrítico e ideológico de nuestro conocimiento"... "no digo que se pueda eliminar completamente, pero sí que su eliminación es uno de los ideales reguladores del proceso del conocimiento científico (K. Popper, 1970).

En nuestro caso, coincidimos en parte con K. Popper, aunque también compartimos algunos puntos de vista de sus detractores. Esto significa que sería necesario matizar la posición de Popper, pues nos parece difícil que alguien que haga ciencia pueda escapar a tales condicionamientos ideológicos, ya que el propio escape podría indicar una determinada dirección ideológica. Esta es la crítica que J. Rodríguez (1970) hace a K. Popper (1963), en el sentido de que se mueve dentro de una ideología burguesa defendiendo el sistema democrático que 'permite efectuar modificaciones sin violencia'. Popper coincide con la mayoría de objetivos sociales que propone el socialismo, pero no con los medios, por eso cree que la democracia puede alcanzarlos también. La democracia es, además, el tipo de gobierno que puede ser desplazado sin violencia ni tiranía. "Elijo el racionalismo porque odio la violencia"... Veo en la actitud racional la única alternativa a la violencia. Rodríguez replica preguntando si Popper también acepta una democracia con un capitalismo tiránico y, por otra parte, si acepta la democracia porque rechaza la violencia, ¿cómo explicaría entonces el hecho histórico de que la democracia se instala por la violencia, además de mantenerse mediante la violenta antiviolencia? Sin pretender entrar en el contenido de esta polémica

ideológica, queremos destacar el aspecto formal de la misma, en cuanto que K. Popper asume una posición ideológica determinada, y su teoría de la ciencia es producto, en gran medida, de dicha posición, a pesar de que él aconseje la asepsia científica.

Por eso es más razonable que el científico sea honesto y ponga de manifiesto sin pudor sus propias convicciones ideológicas, y siendo consciente de cómo y hasta qué punto su peculiar concepción del mundo está determinando su elaboración científica. Esto resulta más sincero y realista que la pretendida asepsia.

Popper de alguna manera propone este autorreconocimiento, al aludir al símil de los prejuicios raciales, que a pesar del rechazo que provocan, "nadie está completamente libre de ellos; y este reconocimiento es el primer paso para liberarnos de los prejuicios raciales". Esta ideología corresponde a una actividad que se desplaza hacia el terreno crítico. Por tanto, hay una analogía profunda con el campo de la ciencia: en ambos aprendemos de nuestros errores, o por lo menos lo intentamos" (Popper, 1970).

Sin embargo, la cuestión no radica en reconocer que todos tenemos prejuicios y que debemos eliminarlos, racionalizando la ciencia. Eso puede estar bien, pero es preferible, como consumidor de esa ciencia, conocer los datos ideológicos del producto, para utilizar un ejemplo del mercado del consumidor, entre otras cosas porque se puede ser crítico tanto de los productos excesivamente ideologizados como de aquellos que pretenden aparecer como neutros. Dicho de otro modo: nadie debe escandalizarse porque un autor, sobre todo en ciencias sociales, haga explicitación ideológica en su quehacer científico, pues es más honesto que pretender mostrarse racionalmente neutro. Una cuestión muy diferente es el forcejeo ideológico por intentar instrumentalizar la ciencia en fun-

ción de una ideología. Ésta es una actitud aberrante y anticientífica y, por lo mismo enemiga de la verdad. Aquí sí entendemos el alegato de Popper, y en tal caso racionalizar equivaldría a procurar ser objetivos, a pesar de la posición ideológica en la que uno se sitúe, pero sabiendo que esa visión del mundo está influyendo en la realización científica.

CRÍTICA A LA EXPERIMENTACIÓN PSICOLÓGICA

Las críticas anteriores, que se refieren a que los hechos psicológicos no son neutrales ni pueden ser reducidos a una relación causal-efecto, pues la conducta es fundamentalmente positiva, y a que fenómenos psicológicos no son inmutables ni universales, sino que están circunscritos a un contexto sociohistórico; constituyen las bases teóricas principales de los reproches que se le hacen a la experimentación psicológica.

Si se considera que la conexión entre las variables independiente y dependiente es simple y directa, en la teoría psicológica no existe ningún procedimiento para lograrlo, sobre todo si se tienen en cuenta relaciones de las variables psicológicas (J. Deese 1972).

Por añadidura, la solución de las *variables intermedias* es muy cuestionable (Sigmund Koch, 1959). Si, por otra parte, se considera la necesidad actual del estudio de los estados internos mentales, el asunto se dificulta aún más, en la medida en que las variables "se alejan de la psicofisiología o de las conductas más elementales para situarse en niveles más complejos del comportamiento social" (Pinillos, 1981).

Cronbach (1975), en cambio, advierte la dificultad de la psicología para enfrentarse a un sinfín de interacciones (de ahí su propuesta del procedimiento *ATI*), que introducen en una corredor de espejos y la convierten en

materia escurridiza. Por ello aboga por un cierto alejamiento de la ciencia natural.

Tal situación conduce a resoluciones pesimistas como la de John Siman (1975):

En esta búsqueda del conocimiento confiable sobre el comportamiento humano llegamos, pues, a una conclusión bastante decepcionante. Hay graves obstáculos constituidos por la vaguedad categorial, variación operacional, irrelevancia experimental, improbabilidad teórica y relativismo cultural, en el camino de la constitución de una ciencia de la sociedad general. Los modelos conjeturales, los esquemas conceptuales, las variables ocultas que a menudo se postulan, con perfecta buena fe, por los científicos sociales, no han recibido estatus consensuado y no constituyen una base teórica de trabajo para la acción social.

Teoría de los dos sujetos experimentales

Una segunda vertiente de críticas a la experimentación psicológica puede encuadrarse bajo el nombre de teoría de los sujetos experimentales (Seoane, 1981), en cuanto engloba los diversos efectos distorsionantes que suceden en la psicología de laboratorio. Entre ellos suelen citarse los siguientes fenómenos:

- a) El *efecto de Pigmalión*, por el que las expectativas del experimentador afectan al experimento (Rosenthal, 1963).
- b) Las características de la demanda de Orne (1962), por el cual se atribuyen propósitos y significaciones aunque se carezca de ellas, para justificar los hechos que se experimentan.
- c) El efecto del sujeto experimental sobre el experimentador (Tajfel, 1972).
- d) La relación experimental y la interpretación de los datos, en función de

las expectativas y normas socioculturales (Lliebeck, 1976; y Gerber, 1979).

Sin embargo, no se debe atribuir un valor absoluto a todos estos condicionamientos; incluso se puede señalar que el que sean detectados indica que la experimentación tiene capacidad de autocrítica (Pinillos, 1981).

La validez ecológicosocial

Una tercera fuente de crítica apunta a que la experimentación psicológica ha estado lejos de la realidad social y que, a pesar de su validez interna, muchos experimentos carecen luego de validez ecológica; es decir, sus resultados no se comprueban en la realidad social.

Ilustrativas a este respecto son las palabras de Travers (1969), entre otras cosas porque apuntan al problema capital que hemos expuesto en el capítulo dedicado a la identidad de la psicología de la educación.

La dificultad mayor reside en aplicar la investigación de laboratorio a otras situaciones en que las variables experimentales no pueden identificarse con facilidad en las situaciones reales. En el caso de la física, el problema no parece revestir tanta gravedad. Los efectos de la gravitación pueden identificarse con facilidad en muchas situaciones prácticas, como acontece con la dilatación de los cuerpos por el calor. Sin embargo, cuan oscuros son los refuerzos de la conducta que operan en el aula, en contraste con los refuerzos del laboratorio.

Durante los últimos años, el tema de la validez ecológica y de la relevancia social de la psicología ha sido tratado por diversos autores (Guión, 1974; Peterson, 1976; Sarason, 1978; Wertheimer y cols., 1978; Wilson y Donnerstein, 1976).

Las tres importantes fuentes de críticas que hemos examinado nos llevan a plantear cuáles

son las opciones a la experimentación psicológica. Y la pregunta se toma más amplia si tenemos en cuenta las distintas críticas que se dirigen a la psicología como ciencia las cuales hemos desarrollado en las secciones anteriores. Por lo tanto, la pregunta quedaría como sigue: ¿cuáles son las posibles opciones que se podrían dar a esta psicología en crisis?, ¿cuál es la más adecuada o la que actualmente se perfila como salida a la crisis?

POSIBLES SOLUCIONES A LA CRISIS DE LA PSICOLOGÍA

Los cambios que debe proponerse la psicología actual pueden resumirse en tres puntos estrechamente relacionados: 1. el rescate del sujeto de la conducta; 2. el rescate del contexto sociocultural de la conducta, y 3. El rescate de una metodología científica adecuada a los dos presupuestos anteriores.

El rescate del sujeto de la conducta

Pinillos y Yela son dos connotados estudiosos de la psicología española que a partir de la década de 1960 se han preocupado por el reconocimiento del sujeto, en ocasión de analizar la conducta.

La propuesta de José Luis Pinillos (1954, 1962, 1964, 1970, 1975, 1980, 1981) de considerar la conducta como propuesta versus respuesta, acentuando el carácter teleológico e intencional de la misma, y por lo tanto, destacando la idea de sujeto, ha quedado señalada en apartados anteriores. Pinillos argumenta y busca apoyos en la filosofía fenomenológica, en especial la consideración de Brentano sobre el acto. Este es el objeto más representativo de la psicología en cuanto aspecto dinámico, funcional e intencional. A diferencia de la realidad física que "está ahí", la realidad psíquica es algo más. Está "apuntando" a la realidad: el que

piensa, el que ama, el que llora, el que habla, piensa, ama, llora, dice "algo", marcándose así el carácter transitivo de la conducta; es decir, su carácter intencional.

Dentro de las corrientes psicológicas, Pinillos ve con buenos ojos el quehacer gestáltico, en donde el papel del sujeto en el desarrollo de la conducta ocupa un primer plano. Esto no sólo se observa en los estudios de la percepción y del pensamiento por parte de sus representantes clásicos, sino también en los estudios influidos por la propia teoría gestáltica, como podría ser el constructivismo de Piaget o el neoconductismo de Tolman. Del momento actual, Pinillos valora positivamente la tendencia cognoscitivista, en tanto constituye un replanteamiento mentalista en el que el papel del sujeto vuelve a ser esencial.

EL SUJETO DE LA CONDUCTA

En la ponencia inaugural del III Congreso Nacional de Psicología, dedicado a la personalidad (1971), Yela, entre otras cosas, afirmaba:

El hombre está entre los estímulos y las respuestas, no como un lugar vacío en que las conexiones acontecen, ni siquiera como un sistema que se reduzca a esas conexiones, sino en la forma de un sistema intermedio... La respuesta no es una simple reacción elaborada por el sujeto... El hombre aparece, así, en esta perspectiva, como un sistema de variables intermedias... El desarrollo de la cibernética, y el influjo de las teorías de la información y de la decisión, han llevado a la psicología experimental, cuantitativa y fisiológica, a concebir al hombre, por lo menos de una manera implícita, como un sistema cibernético de la conducta... Hay que distinguir una cierta estructura de recepción, toma de información o in-put, unas ciertas estructuras o subsistemas de registro, conservación o memory, unas ciertas estructuras de respuestas o out-put. Todo ello

recorrido por estructuras de control, retroacción o feedback... El organismo humano aparece cada vez más como un sistema cibernético de subjetivación... poniendo en juego estrategias de medios y estimaciones de fines y valores... El hombre como autor de su conducta... Todas estas son vertientes muy rigurosamente actuales de la psicología experimental. Piénsese por ejemplo, en psicofisiólogos como Pribram, lingüistas y psicolingüistas como Chomsky, investigadores de la inteligencia como Piaget y, quizá sobre todo, en la tendencia cognoscitiva, cada vez más amplia en la psicología experimental de los últimos años (Yela, 1971).

Once años después, en el VII Congreso Nacional de Psicología (abril de 1982), Yela volvió a presidirlo y le dio el título de "El sujeto en la psicología científica actual". Entonces meramente reconsidera en su ponencia la recuperación del sujeto en la conducta.

REFERENCIAS AL SUJETO EN LA PSICOLOGÍA COGNOSCITIVA

Respecto de "la vuelta al sujeto en la psicología cognoscitiva", en el VII Congreso Nacional de Psicología, Juan Mayor (1982), tiene en cuenta aquellos temas que son objeto de la psicología cognoscitiva y que, explícita o implícitamente, hacen referencia al sujeto:

1. La recuperación de la conciencia como objeto más o menos central de la psicología. Se justifica su necesidad por razones como las siguientes: la elección de sistemas de acción; la modificación de planes de largo alcance; la recuperación de la información de la memoria permanente; la codificación de comentarios derivados de la información presente y la solución de problemas ocasionales que surgen de actividades que ha llegado a automatizarse (Mandler, 1975). Otros han sentido la necesidad de justificar el carácter inconsciente de los procesos cognoscitivos, tanto en el caso de la atención selectiva o percepción subliminal, como la

emergencia de un estímulo a la conciencia (Shevrin y Dickman, 1980).

2. La posibilidad y conveniencia de utilizar técnicas introspectivas para conocer ciertos procesos cognoscitivos y conductuales y su interpretación y evaluación por el sujeto (Newell, Simon, Byrne, Posner, Valentine, Evans).

3. La importancia que ha alcanzado la representación del conocimiento para comprender la actividad cognoscitiva y poder alcanzar el significado de la misma y de la conducta en general (Tulving, Kosslyn, Anderson, Norman).

4. El papel preponderante que en el pasado reciente desempeñó el concepto de competencia (Chomsky y otros), y el que sigue todavía teniendo el concepto de estrategias (Bruner y otros) "Tanto la estrategia como la competencia remiten necesariamente a un sujeto estratega o competente".

5. El énfasis actual en los procesos atencionales (Broadbent, Deutsch y Deutsch, Atkinson y Shiffrin, Keller, Posner, Neisser, Howarth, Moray, Harvery y Greer).

6. El renovado interés por la actividad mental y no mental, por la acción en general, lo que supone la existencia de un agente, ha ido desplazando el foco de la psicología desde esquemas estímulo-reacción o desde la conducta del organismo hacia el sujeto de la acción.

A pesar de este interés en el sujeto. Mayor (1982) considera que el concepto de sujeto no es nítido y que en los manuales de psicología no aparece este término. Por otra parte, la psicología cognoscitiva mantiene una cierta ambigüedad respecto de dicho concepto, si por una parte está la afirmación de Newell (1973), que sostiene que el hecho más fundamental de la conducta es el ser programable, en cuanto "está bajo el control del sujeto para moldearla al servicio de sus

propios fines"; existe también la cautela de los que trabajan en el campo cognoscitivo, en procurar diferenciar la experiencia personal, de autoconocimiento y autodecisión, del objetivo de "proveer una explicación formal, no mística, explícita de cómo acaecen tales decisiones, elecciones y acciones" (Claxton, 1980).

En la psicología cognoscitiva los planteamientos siguen siendo mecanicistas, y cuando se admite el autocontrol y la auto-programación no se profundiza en el tema. Toda referencia más o menos explícita a un homúnculo supone la necesidad de un sujeto, pero a la hora de acercarse a él desde una perspectiva rigurosa científica, se disuelve en palabras... Por otra parte, los intentos de evitar el mecanicismo y el reduccionismo con frecuencia se diluyen en declaraciones programáticas o en peticiones de socorro, como hacen los soviéticos -Leontiev, 1978- a un materialismo dialéctico que, a este respecto, se quede en meramente especulativo (Mayor, 1982).

Dennet (1979) señala que la ciencia cognoscitiva es subpersonal en cuanto se dedica a analizar los mecanismos o interacciones del sistema, pero deja a un lado la conciencia unitaria y autorreferente del sujeto.

Las apreciaciones que Juan Mayor hace respecto al estatus actual del sujeto en la psicología se resumen en tres ideas: 1. La necesidad y el deseo de reconocer el sujeto de la conducta; 2. el uso real, en diferentes temas de la psicología cognoscitiva, del constructor sujeto; 3. el evitar profundizar u otorgarle una entidad operacionable a este concepto. Desde un punto de vista práctico y operativo creemos se le está dando un reconocimiento oficial al sujeto, en las investigaciones y aplicaciones que se vinculan la metacognición; es decir, "el conocimiento sobre los procesos y productos cognoscitivos o cualquier otro aspecto relacionado con ellos" (Flavell, 1976), y que incluye un conjunto de metas:

metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje.

El rescate del contexto sociocultural

Las fallas del modelo naturalista que hemos expuesto se hacen más notorias, al igual que los resultados psicológicos del laboratorio que se aplican al mundo social. Esto ha dado lugar al ya manido concepto de validez ecológica.

Desde distintas perspectivas, autores como Alexander y cols. (1976); Krasner y Ulman (1973), Warren y Rogers-Warren (1976) insisten en considerar al objeto de estudio de la psicología en relación con una matriz de conceptos sociales, pues la psicología humana se desarrolla y cobra sentido dentro de un marco social. Sin embargo, la ecopsicología actualmente sólo representa una actitud y un punto de vista, más que una relación cumplida (Pelechano, 1981).

La opción propuesta por este último autor es la psicología de la *intervención*; y, respecto de las cuestiones críticas que deben ser contestadas para otorgarle *validez social* señala las mismas que Wolf (1978):

- a) Conferir significación social a los objetivos perseguidos.
- b) Conseguir que los procedimientos utilizados para lograr los objetivos previstos sean socialmente adecuados.
- c) Obtener importancia social para los efectos logrados.

Pelechano añade un cuarto inciso, referido a la "representatividad y/o relevancia ecológica de los diseños utilizados y conductas muestreadas".

Esta perspectiva, sin embargo, no considera inútiles los hallazgos obtenidos hasta la fecha por la vertiente naturalista, y estima que serán incorporados al corpus científico de la psicología futura. Pero lo que no prevé es

que continúe nutriéndose sólo de ella (Piniños, 1981).

Otra idea considera que no se trata de eliminar la labor de laboratorio dentro de la psicología, sino de reorientar su actividad, conectándola estrechamente con el mundo social para descubrirlo y analizar los controles necesarios, y así evaluar adecuadamente las campañas de intervención social (V. Pelechano, 1981).

Desde el punto de vista de la intervención, Vicente Pelechano analiza los aspectos metodológicos, personales y los campos de especialización. Respecto de lo metodológico, destaca el papel que ha desempeñado el análisis funcional en la aplicación individual o en pequeños grupos, pero señala que en la actualidad se han relativizado los conceptos básicos de estímulo y respuesta y que se ha tenido que recurrir a procedimientos psicométricos clásicos (Nelson, 1979) y a otros modernos, como el estudio de redes de interacción, el análisis de series temporales, los perfiles comportamentales, el análisis de varianza, etcétera.

En cuanto a lo personal, Pelechano pone de relieve el papel de los coterapeutas y advierte que los cambios comportamentales se afectan a causa de los propios programas. En cuanto a los campos de especialización, el autor citado distingue tres grandes áreas:

1. *La terapia conductual*, con su exigencia en el análisis de los problemas individuales.
2. *La psicología comunitaria*, que ha aglutinado tanto a clínicos como a psicólogos educativos, e influye en la psicología de la intervención en tres aspectos importantes: la crítica socioideológica, la incorporación de la temática de la marginación social y la psicología preventiva.
3. *La ecopsicología comportamental*, que invita a ampliar el rango de análisis a

unidades más amplias, obteniendo a través de las características de los contextos un mayor volumen de varianza explicada, respecto del comportamiento, que lo alcanzado en las pruebas psicológicas convencionales.

Hacia una metodología que contemple al sujeto y al contexto social

En el terreno de la metodología es donde se logra operativizar lo que la psicología considera subjetivación y contextualidad conductual. Estas palabras sugieren que la psicología ha estado focalizando el objeto de estudio a una distancia que podríamos llamar *proximal*, pues sólo ha considerado los aspectos *terminales* de la conducta. Éste es el caso del estudio de la respuesta y del estímulo. Sin embargo, se han soslayado los aspectos que podríamos llamar distales como el sujeto, origen de las respuestas; y el contexto social, origen de los estímulos.

Necesidad de teorías integradoras

A pesar de que el rescate del sujeto del contexto tiene que quedar operativizado a través de la metodología, ello no es posible si no existen teorías adecuadas que los propugnen.

En la actualidad la psicología cognoscitiva predomina como paradigma, pero al mismo tiempo existen variedad y flexibilidad paradigmáticas. De lo que se carece es de un paradigma integrador (Pelechano, en P. Hernández, 1983 a).

La mayoría de los autores coinciden en que uno de los grandes problemas de la psicología actual es la falta de teorías generales sobre la conducta (...) El inductivismo adaptado por el conductivismo skinneriano rechaza la construcción de teorías generales. Por su lado, K. L. Hull había intentado crear una gran teoría hipotético-deductiva conductista, y fracasó. La otra gran línea, constituida por la psicología experimental, ha adoptado un método

funcionalista en el que las teorías que se constituyen son de muy corto alcance, ya que suelen referirse a un aspecto muy concreto dentro de la amplia problemática de la psicología. Esta falta de teorías, o utilización de microteorías, resultó bastante fértil hasta los años 60. Pero a partir de entonces es más clara la necesidad de teorías de amplio alcance que permitan relacionar la enorme cantidad de datos obtenidos de forma dispersa (J. Delclaux, 1981, págs. 493 y 494).

Perfeccionamiento instrumental

En contraste con esa falta de modelos de gran alcance se están desarrollando distintos instrumentos de mayor afinamiento y complejidad, tanto para obtener como para procesar los datos.

En este aspecto cabe citar la instrumentación ofrecida por el proceso de la electrónica y la informática, gracias a las cuales se pueden lograr medidas más precisas y complejas que las proporcionan los tradicionales aparatos de laboratorio, tales como cronómetros, taquitoscopios, magnetófonos, etc. Consecuentemente, se están ideando métodos de medida conductual con la intención de obtener patrones objetivos de conducta.

Por lo que se refiere al tratamiento de los datos, se están generalizando procedimientos, también más complejos, aunque muchos de ellos se utilizan desde hace muchos años en otras ramas del saber: *análisis de regresión múltiple*, *de varianza y covarianza*, *de conglomerados*, *correlación canónica*, *análisis estructural*, etc. Estos instrumentos permiten apresar información más compleja y, por lo tanto, más subjetiva y contextual, al tiempo que tienen mayor poder de *descripción* (caso de los conglomerados), de *predicción* (análisis de regresión múltiple), de *diferenciación* (análisis de varianza y covarianza), de causalidad (análisis estructural) y de combinación de las variables de dos conjun-

tos para maximizar su coeficiente de correlación (análisis canónico).

Consideración metodológica del-sujeto

Estos instrumentos y otras técnicas pueden facilitar el acceso para aprehender mejor las características del sujeto y del contexto.

Por lo que se refiere al sujeto, cabe destacar las siguientes tendencias y técnicas:

1. Una mayor revalorización de la *metodología clínica*, lo que permite prestar atención a las peculiaridades diferenciales e ideográficas de los sujetos, además de las aportaciones cualitativas y globales.

2. Recuperación de la *introspección* a través de la técnica de *report* (informe), utilizada especialmente en la investigación del procesamiento de la información. Ejemplos de ello lo constituyen el estudio de estrategias en la solución de problemas, utilizando protocolos de "pensar en voz alta" (Newell y Simón, 1973); o el procedimiento para descubrir la memoria icónica (Sperling, 1960), en el cual los sujetos, después de haber recibido una imagen taquitoscópica, sólo informaban de una parte del estímulo, aunque manifestaban haber "visto" más.

Esto no es demasiado novedoso si se considera que los estudios psicométricos sobre personalidad y motivación emplean la modalidad de autoinformes o autoevaluación.

También las psicoterapias *conductuales cognoscitivas* recurren a la autoobservación como instrumento que evalúa la terapia. Aún más, Wolpe (1958), padre de la terapia de conducta, en su técnica de desensibilización sistemática requiere que el sujeto juzgue sus estados de ansiedad y los evalúe cuantitativamente. Este mismo autor, en la Reunión Científica Internacional de Alicante (1981) proponía que en la terapia conductual se llevara a cabo el análisis retrospectivo de la biografía del sujeto, a fin de localizar las situaciones específicas que propician la apari-

ción de las conductas desajustadas. Por otra parte, el uso y la manipulación sistemática de las imágenes mentales por los sujetos, de acuerdo con las prescripciones del terapeuta, es de empleo comente en las terapias cognoscitivo-conductuales.

3. Uso de procedimientos estadísticos "singularizadores", con los que puede ser evaluado un sujeto en particular, como es el caso del diseño $N=1$, mejor llamado *réplica intrasujeto* (Kazdin, 1980), en el cual se tienen en cuenta las medidas de la línea base y las consecuentes al tratamiento. Cabe destacar que hay diferentes modalidades de diseño (AB, ABA, ABAB o reversible, de múltiples líneas base, de cambio de programa).

Otro tanto se puede decir acerca del carácter particular y diferencial que tiene el estudio de perfiles y el análisis gráfico de datos, especialmente en diseños conductuales de series temporales (Parsonson y Baer, 1978; Edginton, 1967 y 1980; Jones y cols., 1977; Gottman, 1978; Fullong y Wampold, 1981; Wainer y Thisen, 1981; Wampold y Furlong, 1981).

Análisis metodológico del contexto

En la vieja polémica metodológica correlacional versus metodología experimental se asignaba a la primera la ventaja de poder captar mejor la realidad sociocultural, en cuanto operaba en el medio natural y podía apresar muchas variables de manera simultánea.

Los procedimientos correlacionales son, por consiguiente, más idóneos para rescatar el carácter complejo y ecológico de la conducta.

Los experimentalistas, por el contrario, han atacado este procedimiento por cuanto se limita a describir interrelaciones, sin ofrecer conexiones de causalidad. Y puesto que el modelo naturalista se ha caracterizado por determinar relaciones causa-efecto, al mani-

pular variables (independientes) que dejen sentir su influencia en otros (variables dependientes), el papel descriptivo y covariante del método correlacional ha sido considerado por los partidarios de este estatus científico.

El papel de la metodología correlacional se ha revalorizado gracias a su complementariedad con el método experimental ofrecido por Cronbach (1975) y Cronbach y Snow (1977) a través de la alternativa A-TI y gracias a la complejidad de la técnica estadística, que permite obtener, desde las covariaciones, procedimientos de predicción (análisis de regresión multivariado) y procedimientos de causalidad (análisis estructural y de vías).

El sistema ATI (interacción aptitud por tratamiento) tiene en cuenta al método experimental para determinar la influencia de los tratamientos (variables independientes); al tiempo que considera, a través de la metodología correlacional, el efecto interactivo de los tratamientos en relación con los atributos de los sujetos.

Una mayor especificación de este procedimiento, así como del análisis estructural de cualquier otro aspecto metodológico, se puede encontrar en esta obra en la parte correspondiente al *método*.

Las posibilidades que de explicación causal o de predicción ofrece la metodología correlacional son promisorias para la psicología. Sin embargo, hay que destacar que sigue necesitando un mayor desarrollo descriptivo. En este sentido, no se puede menos que coincidir con Harre y Secord (1972), quienes afirman que los psicólogos han querido construir una ciencia explicativa sin disponer de una protociencia descriptiva adecuada.

El análisis funcional de la conducta, en especial cuando apresa diferentes categorías, como el instrumento para la observación interactiva profesor-alumno propuesto por

Goody y Brophy (1972) —y tanto mejor si se utiliza película o video— es un extraordinario procedimiento descriptivo y explicativo, que puede tomar planos más holísticos y contextuales de la conducta.

Por último, cabe señalar que una manera de rescatar el contexto social y la validez ecológica es el procedimiento de intervención en su vertiente de investigación y aplicación, de diagnóstico y de tratamiento, la cual supone una forma de hacer psicología.

LAS CRÍTICAS A LA PSICOLOGÍA Y LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La gran ventaja de la psicología educativa respecto de las críticas a la psicología general es que su identidad favorece las opciones propuestas a la psicología.

El estudio del sujeto es una tradición muy especial de la psicología educativa. El análisis diferencial de los alumnos y las observaciones cognoscitivas y actitudinales en el aprendizaje han hecho que muchos trabajos de psicología de la educación se calificaran como desfasados por la psicología oficial y, en cambio, cobraran gran valor en la actualidad. Un ejemplo lo constituyen las investigaciones instruccionales de corte mentalista, que supuestamente representan una vanguardia para el modelo cognoscitivista.

Otro tanto hay que decir del contexto socio-cultural. La psicología de la educación tiene, como característica diferenciadora, investigar en el propio ambiente educativo y dar resultados socialmente relevantes a partir del trabajo en el mejor laboratorio natural: el aula.

Desde el punto de vista metodológico, la psicología educativa, por su objeto de estudio, se presta de forma extraordinaria para realizar trabajos experimentales y correlacionales, de observación de la conducta y de informes verbales o escritos y estudios con

un solo sujeto o con grandes muestras, etc. Lo importante es poner de manifiesto que su enfoque se identifica con las propuestas que los críticos han hecho a la psicología en general.

Existe además la inclinación, propia de la psicología aplicada, de saber aprovechar e integrar los distintos paradigmas y corrientes psicológicas. Este eclecticismo puede restar fuerza a las investigaciones, pero enriquece y hace más realista la perspectiva de la conducta educacional.

Tomado de:

Hernández Hernández, Pedro (2004). *Psicología de la educación*. México: Trillas. Pp. 80-92

PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: ENCUADRE EPISTEMOLÓGICO-CONCEPTUAL

Introducción

En el capítulo anterior discutimos los aspectos históricos relevantes en la génesis y evolución de la psicología educativa. En éste nos centraremos en el análisis de los distintos planteamientos y concepciones que han prevalecido en su historia, determinaremos sus coordenadas epistemológico-conceptuales y trataremos de ubicarla dentro de las ciencias de la educación.

Una idea de particular relevancia que consideramos someramente en el capítulo anterior es la de las relaciones entre psicología y psicología de la educación. Hablamos de dos planteamientos generales: a) el propuesto por Thorndike, quien consideraba que la psicología general debía proporcionar un cuerpo de conocimientos válido para que la psicología de la educación lo utilizase en su práctica teórico-técnica, y b) el planteamiento de Judd y Dewey, quienes sostenían que la disciplina psicoeducativa no debería constituirse usando exclusivamente los principios obtenidos de la investigación básica sobre temas como aprendizaje, pensamiento, etc., los cuales muchas veces no resultaban tan pertinentes para los contextos educativos reales; más bien habría que proponer una disciplina de «enlace», con una mayor autonomía de la psicología general en cuanto al desarrollo de su discurso teórico-técnico y que, al mismo tiempo, reconociera las peculiaridades de las situaciones educativas. En este capítulo haremos un análisis más detallado en torno a estas y otras cuestiones relevantes para la psicología educativa, y profundizaremos sobre algunos aspectos.

Lo que se presenta en este capítulo se complementa con la descripción histórica realizada en el anterior y al mismo tiempo pretende ofrecer los elementos necesarios para una mejor comprensión de lo que ha sido y es la psicología de la educación. De una u otra manera, nos aproximaremos a abordar algunas cuestiones epistemológicas relevantes sobre la disciplina psicoeducativa. El capítulo se ha dividido en tres partes. En primer término se presentará una posible ubicación de la disciplina dentro de las ciencias de la educación; en segundo lugar se analizarán los planteamientos básicos generales de las relaciones entre psicología, psicología de la educación y educación, al mismo tiempo que consideremos los componentes básicos de la disciplina psicoeducativa, y, por último, se tratará de ofrecer su delimitación conceptual.

2.1 LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

La educación es un fenómeno sociocultural muy complejo y, para su completo estudio y análisis, son necesarios la participación y la colaboración de múltiples disciplinas que expliquen sus distintas dimensiones y contextos. Nadie duda que sin tal concurrencia de perspectivas disciplinarias, el análisis de lo educativo resultaría parcial e incompleto. Las disciplinas en cuestión reconocen cada vez más que el enfoque de lo educativo propuesto desde su perspectiva constituye sólo una parte de la explicación global de la edu-

cación, porque lo contrario supone, sin duda, un acto de reduccionismo disciplinario.¹

Las *ciencias de la educación* son todas las disciplinas interesadas en el estudio de los distintos aspectos de la educación, en sociedades y culturas determinadas. Generalmente han tenido una disciplina *mater* de la que paulatinamente han surgido. Según algunos autores, su conformación como tales ha sido producto del reclamo de las ciencias matrices de una dimensión específica de la educación como objeto de estudio, ante la cual se utilizan los recursos epistemológicos, teóricos y metodológicos con que se cuenta; de ahí surge una nueva disciplina por derecho propio.

¹ Sobre esta cuestión vale la pena señalar que, indiscutiblemente, cada vez se vuelve más difícil la constitución de una disciplina o teoría que logre construir una visión global; integral de la complejidad de la realidad educativa. Desde hace ya algunas décadas, la tendencia parece ser la diversificación de disciplinas dirigidas al estudio de las cuestiones pedagógicas, las cuales, sin embargo, convergen al considerar el mismo objeto de estudio: la educación (aunque con diferencias en sus enfoques teórico, metodológico y disciplinar) (véanse Coll 1989a, Mialaret 1977). Los intentos de proponer una teoría global basada en el análisis y la reflexión en torno a prácticas educativas específicas por vía inductiva (lo que constituye una praxeología), como los propuestos por varios de los grandes pedagogos de la escuela nueva de los siglos anteriores (y algunos filósofos de la educación y pedagogos de este siglo), pueden caer fácilmente en reduccionismos o en sesgos de diverso tipo (Coll 1989). Más interesantes son las propuestas de configurar un saber integrado con los aportes de las distintas disciplinas educativas por la vía de la interdisciplinariedad. Entre ellas destaca el planteamiento del español Pérez Gómez (1978), quien aboga por la concurrencia colaborativa de las distintas disciplinas para describir, explicar y solucionar problemáticas educativas de diversa índole. No obstante, los esfuerzos en esa dirección aún no han cosechado suficientes frutos, al parecer debido al desinterés y el desconocimiento del quehacer pedagógico que prevalece entre las distintas disciplinas educativas.

Además de que nos permite contar con las aportaciones de las distintas disciplinas a la educación, lo cual por cierto ha producido un *corpus* de conocimientos exorbitante, otra característica que hace relevante la presencia de las ciencias de la educación es la posibilidad de realizar estudios científicos interdisciplinarios, o en el mejor de los casos transdisciplinarios, para alcanzar una comprensión y una explicación objetiva de los procesos educativos.

Las ciencias de la educación, según Mialaret (1977), pueden clasificarse en tres grupos si se toma en cuenta el aspecto o la dimensión de la educación en el que ponen el énfasis, a saber: a) las que estudian las *condiciones generales o locales* de la educación, b) las que estudian la situación educativa y los hechos educativos y c) las que se dirigen al estudio de la evolución o de la reflexión sobre la educación.

Aunque esta clasificación tiene el inconveniente de encasillar las disciplinas y de poner ciertos límites que en ocasiones son demasiado restrictivos para sus alcances reales, intenta poner cierto orden y cierta claridad al tratar de delimitar los principales campos de interés de cada una de ellas.

Entre las ciencias de la educación que estudian las condiciones generales y locales de la problemática educativa podemos incluir a la sociología de la educación, la antropología de la educación, la economía de la educación, la historia de la educación y la llamada educación comparada.

Las que se dirigen preferentemente a investigar y desarrollar acciones prescriptivas sobre los procesos educativos concretos serían la psicología de la educación, la comunicación educativa y las didácticas específicas, entre otras.

Finalmente, entre las disciplinas que se centran en el análisis reflexivo y evolutivo de la problemática educativa se encuentran la

CUADRO 2.1. Clasificación de las ciencias de la educación según Mialaret.

<i>Estudio de las condiciones generales y locales de la educación</i>	<i>Estudio de la situación educativa y los hechos educativos</i>	<i>Estudio del desarrollo de la educación y del análisis en tomo de ella</i>
Sociología de la educación Economía de la educación Antropología de la educación Historia de la educación	Psicología de la educación Comunicación educativa Didácticas generales Didácticas específicas	Filosofía de la educación Planeación educativa

Es difícil que cada una de las disciplinas limite su desarrollo exclusivamente a las coordenadas que describe la clasificación anterior. Por supuesto, algunas rebasan los límites de las categorías, y abordan ciertos temas que se encuentran entre dos de ellas; en este caso diríamos que tratan temas frontera. Para poner un ejemplo, diremos que la psicología de la educación, la cual evidentemente recurre a esquemas teórico-conceptuales de la psicología de la educación, de la psicología social y, al mismo tiempo, de la sociología y la antropología de la educación, aborda problemáticas psicosociales no pertenecientes exclusivamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también a cuestiones referidas a las condiciones locales y hasta generales de la educación. De hecho, Mialaret (1977) reconoce como válido que las distintas disciplinas de la educación recurran a otras ciencias (educativas o no educativas), a fin de mejorar las descripciones, explicaciones, interpretaciones o propuestas de tipo prescriptivo que desarrollan.

Pérez Gómez (1978) ha realizado un análisis sistemático de carácter epistemológico para identificar y describir la estructura interna de las ciencias de la educación. Siguiendo la clasificación piagetiana de las ciencias, Pérez Gómez sostiene que las disciplinas de la educación se encuentran en la intersección de las ciencias humanas.² De hecho señala

abiertamente que la cuestión educativa requiere la participación de las distintas disciplinas humanas y, hasta cierto punto, una dependencia relativa a partir de ellas:

En las Ciencias de la Educación encontramos evidentemente la participación de las dimensiones nomotética, histórica, jurídico-normativa y reflexivo-filosófica. Es esta pluralidad dimensional la que complejiza al tiempo que enriquece el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación (p. 92).

Sin embargo, si bien se reconoce la incuestionable aportación de las distintas ciencias humanas a las ciencias de la educación, sobre las cuales estas últimas construyen un basamento conceptual y metodológico esen-

las ciencias humanas se clasifican en cuatro grandes ramas. Las llamadas *nomotéticas* que tienen como objetivo el establecimiento de leyes científicas, de hechos y conceptos generales, así como el esclarecimiento de relaciones entre los elementos de su conjunto, por ejemplo, la biología humana, la psicología, la sociología, la lingüística, la antropología, la economía y la demografía; las ciencias *históricas*, las cuales pretenden abarcar el desarrollo de las manifestaciones de la vida social siguiendo una aproximación diacrónica, por ejemplo, la historia; las disciplinas *jurídico-normativas*, que se configuran como sistemas normativos y se abocan a la orientación de actividades según ciertas reglas u obligaciones civiles y éticas dentro de sociedades determinadas, por ejemplo, el derecho; y por último las disciplinas *reflexivo-filosóficas*, las cuales tienen como objeto la reflexión totalizadora sobre la realidad y las aportaciones hechas por las distintas disciplinas fácticas y nomotéticas, por ejemplo, la filosofía.

² Según la clasificación propuesta por Piaget (1975).

cial para su constitución, las segundas van más allá de las disciplinas base para construir un espacio disciplinario propio e irreducible.

Así, Pérez Gómez señala que las ciencias de la educación están formadas básicamente por dos tipos de componentes: los básicos y los específicos.

El componente básico de las ciencias de la educación son las aportaciones de las ciencias y disciplinas humanas, que consisten en conceptos, teorías, modelos, tecnologías y técnicas imprescindibles para la descripción, explicación y comprensión de la realidad educativa. Los componentes básicos constan a su vez de dos sustratos: el primero, de tipo científico, es el núcleo teórico fundamental de las ciencias de la educación y proviene principalmente de las ciencias y disciplinas nomotéticas e históricas; y el segundo, de tipo ideológico, en el cual se incluyen explicaciones, interpretaciones y orientaciones de orden axiológico, deontológico, teleológico, epistemológico y filosófico aportados principalmente por las disciplinas jurídico-normativas y las reflexivo-filosóficas.

Por otro lado, los componentes específicos son producto de la integración y la organización innovadora de las contribuciones teórico-metodológicas de los componentes básicos, y de hecho, como ya lo hemos señalado, abren un nuevo campo específico y no explorado por ninguna de las distintas ciencias aportantes (de donde surgieron las disciplinas educativas). Sin embargo, este nuevo campo científico sigue siendo dependiente porque, como explica Pérez Gómez, su desarrollo demanda inevitablemente las nuevas aportaciones y marcos teórico-conceptuales que se producen en las distintas ciencias humanas, pero al mismo tiempo ya es irreducible y exige la integración original de las aportaciones de los componentes básicos y los nuevos desarrollos que requieren cierta

especificidad y vinculación con las realidades educativas.

Pérez Gómez (1978) señala que existen tres dimensiones en los componentes específicos de las ciencias de la educación:

a) Dimensión teórica. Tiene como finalidad desarrollar las teorías y los marcos conceptuales sobre el estudio de los fenómenos y procesos educativos; para ello considera las aportaciones de los componentes básicos en su sustrato científico.

b) Dimensión proyectiva. Su función principal consiste en el desarrollo de programas de investigación y de aplicación derivados del trabajo teórico (los cuales al mismo tiempo podrán ser o no verificados), orientados a las situaciones educativas.

c) Dimensión práctica. Se refiere al conjunto de métodos, técnicas y procedimientos concretos que hacen posibles los esquemas de aplicación de los programas desarrollados.

Por lo tanto, hasta aquí podemos concluir que la psicología educativa se puede considerar una de las disciplinas de la educación centradas en el estudio de lo psicológico en el acto educativo concreto (preferentemente en lo relativo a lo social-interpersonal, aunque esto no siempre es así). A su vez, esta disciplina tiene su propio componente básico (aportado en esencia, aunque no exclusivamente, por la psicología general y que supone un vínculo irrompible con esa disciplina). Pasemos ahora a analizar a la psicología de la educación en su interior para identificar las relaciones que mantiene con la psicología general y con la realidad educativa, y trazar así el esquema de su estatus epistemológico-conceptual particular.

2.2 LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: ENCRUCIJADA ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Al analizar someramente el devenir histórico de la psicología de la educación, con relativa facilidad pudimos percibir que una de las piedras de toque de esta disciplina es la problemática de las relaciones entre la ciencia psicológica y la educación. Históricamente estas relaciones han tomado distintas formas y puede decirse, de hecho, que constituyen uno de los motores fundamentales que reorienta y da curso a la evolución de la psicología de la educación. Por consiguiente, un breve análisis en torno a ellas nos permitirá tener una visión complementaria y explicativa de lo ya revisado hasta este apartado, amén de que ofrece los elementos necesarios para reflexionar sobre los planteamientos que hacen los distintos enfoques paradigmáticos existentes.

Desde los inicios de la psicología educacional han existido básicamente dos propuestas seminales prototípicas, las cuales han mantenido una franca disputa a lo largo del desarrollo de la disciplina. Puede decirse, incluso, que ambas nacieron casi al mismo tiempo — con el nacimiento de la disciplina a finales del siglo pasado— y que se fueron constituyendo paulatinamente en dos tradiciones herederas de distintas influencias y aportaciones de la psicología general, así como de otras disciplinas afines. Como lo liemos descrito en el capítulo anterior, durante cierto tiempo, una de ellas logró prevalecer sobre la otra. Las propuestas fueron elaboradas, principalmente, por dos psicólogos estadounidenses: Thorndike por un lado, y Dewey por el otro.

Recordemos que la concepción de Thorndike señala expresamente que la psicología general debe ser la principal proveedora de marcos teórico-conceptuales para la configuración de la psicología de la educación; ésta tiene que retomarlos e incorporarlos para

derivar aplicaciones prácticas que solucionen problemas educativos concretos. Por su parte, las ideas de Dewey (una concepción parecida es la que sostuvo Judd) son un poco diferentes, pues él sostiene que la psicología educativa debería ser más bien una ciencia «puente», equidistante de la psicología y la práctica educativa, cuyo desarrollo debería basarse en las contribuciones de ambas disciplinas.

No obstante, como ha señalado Snelbecker (1974), ambos planteamientos coinciden en la idea de dejar a un grupo de psicólogos especializados la tarea de seleccionar los conocimientos y la aplicación de los mismos.

Hilgard (1987) ha analizado las similitudes y diferencias que a su juicio existen entre los dos planteamientos. Citemos primero las similitudes. El planteamiento educativo de Dewey se conoce como instrumentalismo o experimentalismo, y, por supuesto, es una variedad de la filosofía pragmatista propuesta en el ámbito estadounidense por Pierce y James. La propuesta educativa de Thorndike, basada en el asociacionismo y en el conductismo estímulo-respuesta, se conoce por su énfasis cientificista («movimiento científico en educación»). Ambos fueron esencialmente positivistas (tienen mucho en común en su planteamiento lógico-científico) y valoraron el trabajo «experimental».

Las diferencias entre las dos concepciones son de otro orden. Dewey sostuvo una postura progresista en educación que puede caracterizarse como reformadora y liberal, pues su discurso intentaba impulsar un cambio sustancial en la concepción, la organización y la gestión escolares. La postura de Thorndike, en oposición, puede juzgarse innovadora pero con tintes conservadores, dado que las propuestas de cambio que sostenía no eran de ningún modo de amplio alcance. Dewey sostuvo un planteamiento educativo global centrado en el niño o el

alumno (desarrollo de la inteligencia, de la capacidad creadora, de la responsabilidad social y de valores democráticos). La idea de Thorndike era distinta, él pretendía desarrollar en los alumnos un equipamiento de conductas y aprendizajes relacionados con conductas académicas, basándose en su propuesta asociacionista-empirista. La formación de Dewey se encontraba más cerca de la educación que la de Thorndike, quien se formó como psicólogo general. Con seguridad, a este hecho se deben sus diferentes planteamientos en torno a la psicología de la educación.

Si bien las ideas de estos autores aparecieron desde los inicios de la psicología de la educación, sólo fueron expuestas con claridad y explicitud más recientemente; y hace poco se ha comenzado a reflexionar más sistemáticamente en torno a ellas, a las distintas propuestas de psicología educativa que originan, y a su papel en el devenir histórico de la disciplina (Coll 1983a y 1989b, Glaser 1982, Snelbecker 1974). A continuación retomaremos este tema y lo desarrollaremos con detalle en la medida en que los límites de este trabajo lo permitan.

Para emprender el análisis de esta problemática partiremos de una importante distinción propuesta por Ausubel (1972 y 1978), acerca de los tres tipos de investigación que se usan en las disciplinas científicas: a) la investigación básica, b) la investigación extrapolada de las ciencias básicas y c) la investigación aplicada. Enseguida veremos cómo estos tres tipos de concepciones de investigación están implícitos en los planteamientos antes señalados.

Cuadro 2.2. Los tipos de investigación según Ausubel.

Investigación básica
Investigación extrapolada
Investigación tecnológica

Según Ausubel (1972 y 1978), la investigación básica realizada en diversas disciplinas científicas está centrada en el descubrimiento de leyes físicas, biológicas, psicológicas, etc. (según sea el caso), como un fin en sí mismo; su objetivo fundamental consiste en hacer aportes para el avance del estado de conocimiento en que se encuentran las disciplinas científicas.

A su vez, la investigación extrapolada se caracteriza por el desarrollo de estudios sobre problemas prácticos; sin embargo, realiza simplificaciones excesivas de la naturaleza de éstos en su pretensión de hacer uso de los cánones de la investigación básica.

Finalmente, la investigación aplicada se distingue por su propuesta de estudiar los problemas prácticos en las condiciones y los ámbitos naturales en que se encuentran, pero sin realizar las simplificaciones excesivas de la investigación extrapolada.

Bunge (1980, citado en Coll 1983b) sostiene que este último tipo de investigación —que él denomina tecnológica— tiene, además de un objetivo práctico-técnico, un legítimo carácter innovador y creativo como el de la investigación básica. Caparros (1987), en el mismo tenor, señala que la investigación tecnológica tiene validez en sí misma y es irreductible a la investigación básica. Ambas son innovadoras y enfrentan problemáticas distintas, sin embargo —también hay que decirlo—, deben estar en continua interacción para enriquecerse mutuamente en los aspectos teóricos y metodológicos.

Ausubel (1972) apunta que en el campo de la psicología de la educación, hasta la década de los sesenta (y, sin duda, varios años después), el primer y el segundo tipo de investigaciones fueron las prevalecientes, aunque no tomaban en cuenta los criterios de pertinencia y aplicabilidad que la disciplina requería (sobre todo en el campo profesional). También señala que, para la psicología de la

educación, el tercer enfoque de investigación debe ser considerado el más apropiado, dado que los criterios de pertinencia y aplicabilidad se salvaguardan fácilmente por su naturaleza misma, para construir un *corpus* psicoeducativo. Sin embargo, este enfoque ha sido utilizado en la historia reciente de la disciplina (a partir de finales de los años cincuenta).

Siguiendo de cerca las ideas de Ausubel, cuando se analizan las relaciones entre psicología y psicología educacional se pueden discernir con relativa facilidad tres tipos de planteamientos o hipótesis (véanse Coll 1989a, Grupo de Investigaciones Psicope-

dagógicas 1980) como puede observarse en la figura 2.1.

Estos planteamientos tienen sus raíces en las ideas de los psicólogos precursores que ya hemos mencionado, así como en los escritos de psicólogos educativos posteriores. Las hipótesis son tres: la extrapolación-traducción, la independencia y la interdependencia-interacción.

A continuación haremos una breve descripción de estos tres planteamientos basándonos principalmente en lo que dicen Coll (1989a) y el Grupo de Investigaciones Psicopedagógicas (GIP) (1980).

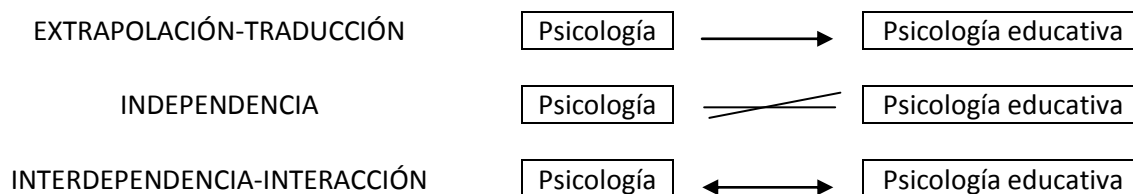


FIGURA 2.1. Relaciones entre psicología y psicología de la educación.

Planteamiento de extrapolación-traducción

Esta hipótesis supone que la psicología de la educación es simplemente un área de aplicación de la psicología general. Como se puede discernir fácilmente, éste es, en esencia, el planteamiento que suscribían Thorndike y James: la psicología educacional debe ser entendida como una disciplina dependiente, teórica y metodológicamente, de los principios que aporta la psicología general. Si la psicología de la educación desea ampliar o depurar sus marcos teórico-conceptuales o metodológicos, debe asumir una actitud de relativa pasividad y esperar a que las distintas subáreas de la psicología general logren sonoros hallazgos en ciertos temas, para que de inmediato sean incorporados al *corpus* de la psicología de la educación. Según Pérez Gómez, el núcleo científico de la psicología de la educación proviene directamente de las aportaciones de la psicología general (el

componente básico) y puede decirse que el componente específico asume un papel secundario (en el mejor de los casos) o no existe.

En este sentido, se supone que la investigación de carácter básico que la psicología general desarrolla sobre temáticas supuestamente relacionadas con cuestiones educativas, como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y el desarrollo psicológico, tienen en sí mismas importantes repercusiones para el diseño, la intervención, la evaluación, etc., de diversas prácticas educativas; la labor del psicólogo educacional es conocer dichos principios y formular un inventario o catálogo de los mismos para aplicarlos o utilizarlos en la solución de problemas del ámbito de la educación.

Si profundizamos un poco más en ese planteamiento, podremos identificar dos versiones: una fuerte y otra débil. Según la versión fuerte, el conocimiento psicológico se extra-

pola meramente del contexto de la investigación básica (el laboratorio, el escenario artificial, etc.) en psicología a la situación práctica educativa, conforme a una concepción ingenua y reduccionista (las relaciones entre variables encontradas en el laboratorio son isomórficas a las que se presentan en una situación educacional concreta).

Fácilmente se advierte que de esta versión se pueden derivar algunas conclusiones. En primer lugar, el psicólogo educativo reduce su tarea a la de un simple operario, pues se limita a hacer uso de los principios proporcionados por la investigación básica para solucionar los problemas educativos (tarca compleja, por cierto, dado el abismo existente entre éstos y los principios obtenidos por la investigación básica) cuando le toca enfrentarlos; o bien, simplemente puede fungir como un intermediario que enseña a docentes u otros trabajadores educativos esas leyes o principios, para que sean ellos quienes deriven sus aplicaciones prácticas.

En segundo lugar, la investigación psicoeducativa simplemente queda relegada a un lugar secundario; es decir, por un lado tiene poca cabida en el esquema señalado y su ocurrencia es escasa, y, por otro lado, cuando llega a desarrollarse se le aplican los esquemas de la investigación básica que exigen altos niveles de validez y rigor metodológico (p. ej. criterios de validez interna), con lo cual pone en entredicho el valor de sus hallazgos.

Según la otra versión, que hemos llamado débil, los conocimientos o procedimientos proporcionados por la psicología general deben verse más como un recurso instrumental, y luego de ser sometidos a «prueba» aproximándolos a las situaciones educativas, pueden ser traducidos, reinterpretados o «puestos a punto» para futuras aplicaciones.

De cualquier manera, tanto en esta versión como en la precedente, la investigación psi-

coeducativa sigue sin tener identidad propia y, en el mejor de los casos, puede coadyuvar a crear situaciones de comprobación/refutación siguiendo criterios pragmáticos de utilidad y no de avance, desarrollo o innovación del conocimiento y de la disciplina.

Planteamiento de independencia

Los defensores de este enfoque critican severamente a quienes sostienen el planteamiento de extrapolación-traducción arguyendo las siguientes razones:

a) La pasiva incorporación de leyes, principios, modelos y teorías provenientes de la psicología general, o de alguna de sus distintas áreas, no es de ningún modo satisfactoria para la disciplina psicoeducativa.

b) Los conocimientos obtenidos por la vía de la investigación básica tienen un fuerte matiz de artificialidad, fragmentación y descontextualización para los procesos educativos y, por ende, su grado de aplicabilidad y validez es escaso; así, se plantea que la psicología de la educación se desvincule de la disciplina madre y desarrolle su propio núcleo conceptual, procedimientos e instrumentos metodológicos (a fin de que genere una investigación psicoeducativa absolutamente independiente) y sus propias técnicas de intervención.

c) Proceder de tal manera (extrapolando y a voces adecuando o traduciendo el *corpus* de la psicología general) conduce a un reduccionismo psicológico consustancial en el planteamiento.

Coll (1989a) señala que las versiones demasiado radicales propugnan una decidida independencia y rechazan tajantemente las aportaciones de la psicología general, por más evidencia empírica que las avale. De hecho, paradójicamente, algunos de los adeptos de esta posición extrema del planteamiento de independencia llegan a asumir

una postura tan polarizada que puede interpretarse como la virtual negación de la psicología de la educación, para sustituirla por cualquier otra «nueva disciplina» (p. ej. la «educología» que propone J.B. Biggs). No obstante, Coll (1989a) dice que esta versión demasiado extrema es una rareza, y que otros autores que adoptan el planteamiento de independencia no rechazan totalmente las aportaciones de la psicología general, aunque sí manifiestan ciertas reservas al incorporarlas a sus dimensiones teórica y proyectiva.

El planteamiento de independencia ha tenido cierta presencia desde la década de los sesenta y ha fungido como un importante catalizador en el seno de la psicología de la educación, lo cual se reflejó de varias formas palpables en la historia de la disciplina (p. ej. escepticismo respecto de las teorías del aprendizaje «de laboratorio», impulso marcado a las teorías psicoinstruccionales, revalorización de la complejidad de las prácticas educativas).

Planteamiento de interdependencia-interacción

De forma similar a los que apoyan la hipótesis anterior, los impulsores de esta otra (un antecedente muy claro lo encontramos en Dewey y también en Judd) están de acuerdo en subrayar la escasa aplicabilidad y validez ecológica de los estudios de investigación básica en psicología, y consideran que ciertamente es necesario desarrollar un trabajo teórico psicoeducacional específico, pero tratando de hacer uso instrumental de los marcos teórico-explicativos e investigativo-metodológicos que proporciona la psicología; esto es, las aportaciones de la psicología general son desde luego necesarias (y en esto se observa una diferencia con el planteamiento de independencia, especialmente en su versión radical) pero no suficientes (Coll 1989a). Esta posición, por lo tanto, está

de acuerdo en establecer una interacción entre el conocimiento psicológico y el conocimiento psicoeducativo, además de considerar que otro factor determinante son las características particulares de las prácticas y los contextos educativos.

Según el GIP (1980), esta hipótesis de interdependencia-interacción es totalmente congruente con una visión de la psicología de la educación de tipo tecnológica y, sin lugar a dudas, está estrechamente relacionada con las concepciones de Ausubel y de Bunge citadas respecto a la investigación aplicada: En este sentido, hay que decir que desde esta óptica, la investigación psicoeducativa, entendida como investigación aplicada/tecnológica, permitiría desarrollar tanto un *corpus* teórico como un conocimiento práctico-técnico genuinamente psicoeducativo.

Remitiéndonos nuevamente al esquema de Pérez Gómez, en este planteamiento los componentes básicos y los componentes específicos de la psicología de la educación guardan un justo equilibrio, cuentan con la posibilidad de integrarse en formas originales y creativas, y auguran mejores beneficios para la disciplina misma. Asimismo, en dicho planteamiento el contexto y las prácticas educativas son fundamentales puesto que marcan tanto el punto de partida *para* el trabajo psicoeducativo integral (las problemáticas educativas germinan, el reconocimiento de las peculiaridades de los contextos, la interpretación desde dentro de la situación educativa, etc.), como su punto de llegada (probar la validez y la pertinencia del conocimiento psicoeducativo, desarrollar prácticas más adecuadas con instrumentos conceptuales, metodológicos y técnicos más apropiados). Así en esta propuesta, la psicología de la educación encuentra su identidad como parte de la psicología general, aunque con relativa autonomía, y como una más de

las disciplinas que estudian científicamente las cuestiones educativas (Coll 1989a).

Los tres planteamientos que acabamos de describir son algunos de los modelos de los tipos de relación entre psicología y psicología educacional que pueden proponerse. Como hemos dicho, heredero de las ideas de Thorndike, el planteamiento de extrapolación-traducción interpreta la psicología educacional como una mera extensión o «campo de pruebas o aplicación» de la psicología general; no obstante, tuvo valor histórico y sin duda ejerció cierta hegemonía durante muchos años (y, de hecho, en varios enfoques paradigmáticos sigue plenamente vigente). El planteamiento independentista tuvo auge después de la Segunda Guerra Mundial, en respuesta directa a la postura anterior; los argumentos centrales que le han dado presencia en la historia de la disciplina han sido enarbolados principalmente por psicólogos educativos; la versión más radical ha caído en descrédito, mientras que la versión más débil se ha ido incorporando a la tercera postura de interdependencia-interacción. Por cierto, este último planteamiento fue impulsado en sus inicios (durante la segunda y la tercera décadas del siglo) por autores con formación de psicólogos generales pero que al mismo tiempo habían trabajado de cerca en los contextos educativos (p. ej. Dewey y Judd); desde los años sesenta ha sido continuado por psicólogos educativos como Ausubel, Snelbecker, Wittrock y Berliner y un poco después por Resnick y Glaser; y a la fecha se plantea como una alternativa latente en los textos de psicología de la educación, donde ha tomado forma y ha inspirado propuestas concretas de tipo teórico y de investigación (véanse al respecto, los escritos de Coll y su grupo en Barcelona; p. ej. Coll 1983a, 1990, 1993, 1996).

2.3 Componentes específicos de la psicología de la educación

Como ya hemos mencionado, según Pérez Gómez (1978) las ciencias de la educación poseen componentes de tipo básico y específico. Pasemos ahora a analizar con más detenimiento los tres elementos de los componentes específicos de la psicología de la educación, y cómo se matizan de forma diferencial cuando interactúan con dos de los planteamientos que revisamos en el apartado anterior: a) la psicología aplicada a la educación (planteamiento de extrapolación-traducción) y b) la psicología de la educación como disciplina de tipo tecnológico-aplicada (planteamiento de interdependencia-interacción). De hecho, ambos coinciden al considerar que la psicología de la educación es una disciplina de naturaleza aplicada (Coll 1939), pero entre ellas también existen diferencias que a continuación revisaremos

Los planteamientos que vamos a analizar constituyen los extremos de un espectro, dentro del cual existen muchas otras variantes que comparten ciertas características de cada uno de ellos.

A partir de lo señalado por Pérez Gómez, Coll (1983 b) menciona que los componentes básicos de la psicología educacional forman tres núcleos estructuradores (cuadro 2.3): a) un núcleo teórico-conceptual de conocimientos psicológicos, b) unos temas y programas de investigación e intervención, c) un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos de tipo tecnológico-instrumental.

Cuando nos planteamos la difícil tarea de estudiar y analizar de qué manera los conocimientos psicológicos se utilizan o aplican a los distintos contextos educativos, hay que tener en cuenta, como lo señala Coll (1983b; tres elementos necesariamente involucrados: a) lo que se aplica o el objeto de aplicación (conocimientos psicológicos), b) en dónde se aplica o el contexto de aplicación

(el ámbito educativo) y c) ciertos procedimientos de ajuste que median entre el objeto y el contexto de aplicación y que coadyuvan a hacer práctico-técnico lo teórico (los conocimientos psicológicos).

CUADRO 2.3. Componentes básicos de la psicología de la educación según Coll.

Núcleo teórico-conceptual
Temas y programas de investigación y de intervención
Procedimientos de tipo técnico para la intervención directa en contextos educativos (conocimiento de tipo tecnológico)

Para dar cuenta de cómo interactúan los componentes básicos ya mencionados en la modalidad de *la psicología aplicada a la educación*, vamos a servirnos de la figura 2.2.

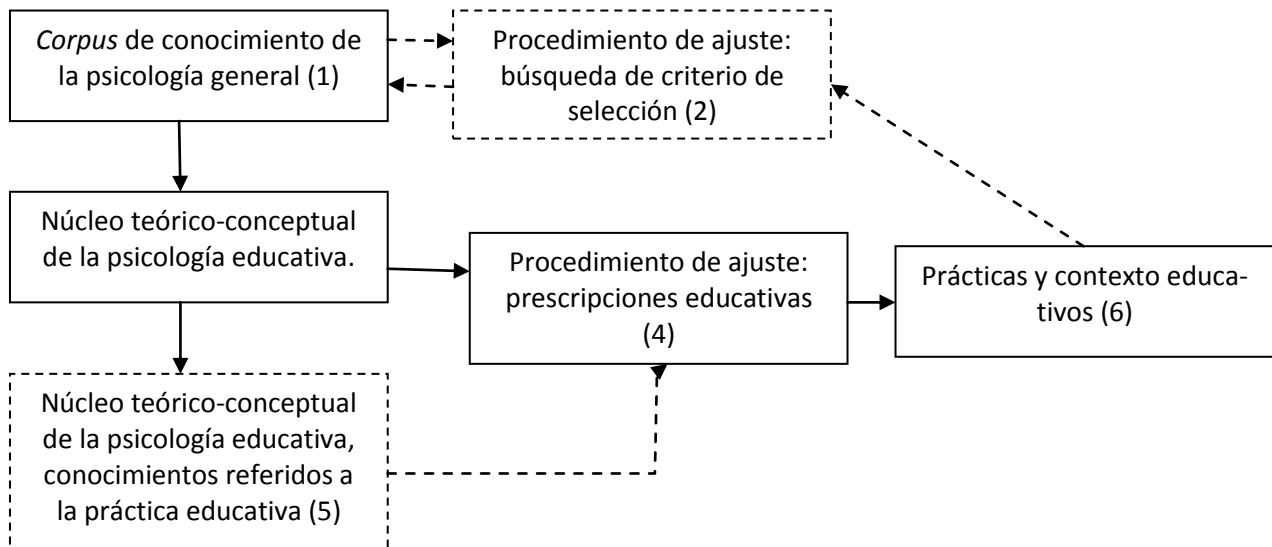


FIGURA 2.2. Componentes básicos de la psicología aplicada a la educación (tomado de Coll 1983b).

En la figura 2.2 podemos observar que, según el mencionado planteamiento, la plataforma de origen de todo el proceso y de sus componentes básicos se encuentra en el gran *corpus* de conocimientos psicológicos disciplinarios (por ejemplo, la psicología del aprendizaje y del desarrollo, el estudio de procesos cognitivos complejos, marcado con el número 1 en la figura). Tomando como base el *corpus* global de conocimientos ya elaborados por la psicología general, se extrapolan aquellos saberes y conocimientos que se consideran más valiosos y pertinentes para las situaciones educativas usando criterios simplistas (p. ej. «afinidad» temática y conceptual), los cuales constituyen y engrasan el *coipus* de conocimientos de la psicología de la educación (3). Por supuesto, este

corpus es importado y esencialmente descriptivo-explicativo, y a partir de él se reinterpretan los conocimientos como recursos de intervención, empleando ciertos procedimientos de ajuste (4) que también toman superficialmente en cuenta las situaciones educativas concretas (6). Por lo tanto, el proceso básico en esta modalidad se describe mediante las líneas continuas que se observan en la figura, es decir: 1 → 3 → 4 → 6. Mientras que las demás líneas del esquema representan, esencialmente, relaciones de tipo accesorio.

Los criterios de selección son procedimientos de ajuste necesarios (en este planteamiento, marcadamente psicologizantes y reduccionistas) que funcionan como filtros para cons-

tituir un supuesto «núcleo conceptual psicoeducativo» (3 y 5) (saltan a la vista la falta de pertinencia, pero sobre todo de validez ecológica, y la identidad de estos conocimientos). Finalmente, a través de otros procedimientos de ajuste (4) se generan planes de acción básicamente prescriptivos para la utilización de estos conocimientos en el ámbito educativo.

El conocimiento psicoeducativo, en sentido estricto, depende totalmente del *corpus* de la psicología general y sólo puede incrementarse de forma válida si se cuenta con criterios apropiados para ejercer el proceso de selección. Igualmente, para su formulación las acciones prescriptivas, pueden verse facilitadas u obstaculizadas en función de estos procedimientos de ajuste. Aunque, como hemos dicho, con estos criterios se puede caer fácilmente en la tentación de psicologizar las soluciones de los problemas educativos debido al origen y la naturaleza de su materia prima conceptual (1), como señala Coll (1983b), se pueden articular adecuadamente y pueden servir de un modo decoroso para desarrollar prescripciones educativas que repercutan en las prácticas educativas.

Por lo tanto, según esta modalidad, los componentes específicos (núcleo conceptual [3 y 5]; programas y proyectos de acción prescriptiva y para la investigación [4], y procedimientos y prácticas técnicas [6]) de la psicología educativa están fuertemente determinados de forma unidireccional a partir de los aportes de la psicología general. Al mismo tiempo, las posibilidades de desarro-

llar un auténtico cuerpo de conocimientos psicoeducativos se ven seriamente limitadas por ciertos criterios de selección e interpretación de los conocimientos psicológicos disciplinarios (los cuales pueden estar sesgados si pensamos además en la filiación de quienes los formulan desde determinado enfoque paradigmático).

Por el contrario, para el planteamiento de la psicología de la educación, entendida como disciplina aplicada-tecnológica (véase la figura 2.3), los conocimientos que proporciona la psicología general (1) son utilizados para el análisis de las prácticas educativas (5) realizadas a través de ciertos procedimientos de ajuste (2). Como resultado de este análisis se va configurando un núcleo de teorías y modelos generalmente psicoeducativos (3). Este núcleo de conocimientos no se deriva *ipso facto* del gran *corpus* psicológico (1), sino que depende de éste y de las prácticas educativas, y obedece a un trabajo previo de reflexión y análisis que le confiere un mayor grado de pertinencia e innovación para el campo donde se desea aplicar.

De igual modo, este *corpus* de conocimiento psicoeducativo sirve para enriquecer a los conocimientos de la psicología general y plantear nuevas problemáticas. Por consiguiente, se puede decir que el conocimiento psicoeducativo en esta modalidad es resultado de un trabajo de investigación y reflexión innovadoras mucho más próximo al ámbito educativo que el del planteamiento anterior.

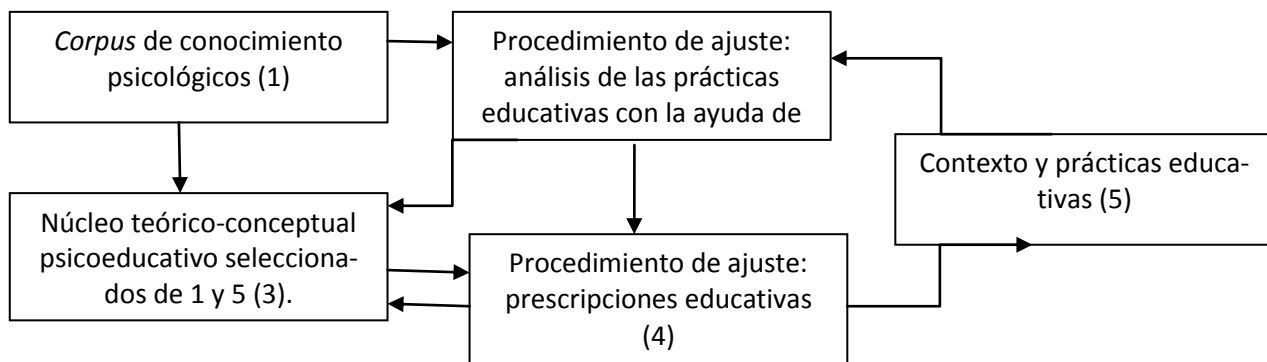


FIGURA 2.3. Psicología de la educación como disciplina aplicada-tecnológica (tomado de Coll 1983b).

Si bien el conocimiento psicoeducativo en esta variante puede en esencia relacionarse con el contexto educacional, son necesarios todavía ciertos procedimientos de adaptación (4) que orienten mejor los conocimientos explicativo-descriptivos a la dimensión prescriptiva. A través de los procedimientos de ajuste se ponen a punto los recursos tecnológicos de aplicación y de intervención, y se toman en cuenta, además, las características propias del contexto educacional donde se desean aplicar (5).

Así, en este segundo planteamiento, los componentes específicos están más cercanos a los aspectos educativos. El núcleo teórico-conceptual psicoeducativo adquiere mayor identidad y correspondencia con el contexto educativo; el núcleo proyectivo desempeña un papel muy relevante en tanto que genera conocimientos psicoeducativos y desarrolla programas de intervención; por último, el núcleo técnico se ve igualmente enriquecido por el estrecho contacto con la práctica educativa, que a su vez, sirve para retroalimentar al primero acerca de nuevos análisis heurísticos del conocimiento psicoeducativo.

En resumen, las diferencias entre las dos modalidades son las siguientes:

a) En la modalidad 1, el conocimiento psicoeducativo está determinado por el conocimiento que aporta la psicología general,

mientras que en la modalidad 2 es resultado de la triple actividad de análisis, reflexión e investigación.

b) De acuerdo con Caparros'(1978, citado en Coll 1983b; Caparros 1987) el planteamiento que está detrás de la modalidad 1 se encuentra insertado en la tradición psicológica científica (de ahí proviene su concepción aplicacionista fundamentada en la idea de una «ciencia aplicada»), mientras que el planteamiento 2 se inscribe más bien en una tradición aplicada-tecnológica.

c) Los procedimientos de ajuste de la modalidad 2 desempeñan un papel protagónico definitorio, mientras que en la modalidad 1 simplemente se reducen a ser criterios de selección con marcados sesgos reduccionistas.

d) Los componentes básicos de la modalidad 2 se matizan por medio del contexto educativo y del conocimiento que proporciona la psicología general (planteamiento de interdependencia-interacción), mientras que en la modalidad 1 esto sólo se hace mediante el *corpus* psicológico (planteamiento de extrapolación-traducción).

2.4 LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: HACIA UNA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Ya hemos visto cómo, a partir de un determinado planteamiento de las relaciones entre psicología y educación, se pueden obtener distintas concepciones de lo que puede ser la disciplina que aquí nos interesa. De igual manera hay otros factores que también pueden influir en la conformación de la psicología educativa que deseemos construir.

Según Genovard, Gotzens y Montané (1982), a lo largo de la historia de la disciplina se pueden rastrear multitud de definiciones polivalentes. Podemos ciertamente clasificar algunos tipos de definiciones (Coll 1983b, Genovard *et al.* 1982, GIP 1980, Snelbecker 1974) de la psicología de la educación que se han propuesto:

- a) Definiciones que la conciben como una aplicación de la psicología general.
- b) Otras que entienden la disciplina como una práctica educativa.
- c) Las que consideran que la disciplina es una aplicación de ciertas tradiciones de investigación (p. ej. la psicología evolutiva, la psicología diferencial).
- d) Otras que la definen como el estudio exclusivo del proceso enseñanza-aprendizaje.
- e) Y, por último, las que la conciben como disciplina subsidiaria de la psicología social.

Asimismo, el planteamiento de una psicología de la educación depende del desarrollo histórico de la disciplina en determinados países. Por ejemplo, en Francia la psicología educacional se entiende básicamente como una psicología escolar (asociada principalmente con los escenarios escolares y, especialmente, con la educación elemental y especial), en la cual el psicólogo ejerce sobre

todo funciones de asesor y orientador. En Estados Unidos hay más acepciones que prevalecen actualmente, entre ellas la llamada psicología instruccional interesada en el mejoramiento de los distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje, entendido en un sentido amplio. Otro aspecto que también influye decisivamente en lo anterior es el impacto de los distintos enfoques paradigmáticos en la disciplina, lo cual hace que surjan distintas orientaciones en los diversos niveles o núcleos.

Estas distintas definiciones o caracterizaciones de la psicología de la educación ponen un peso especial en algunos de los componentes específicos de la disciplina que ya hemos definido anteriormente. Esto significa que por momentos se vuelve fundamentalmente teórica, práctica, interventiva, o se orienta de manera decidida al desarrollo de actividades de investigación.

Con la intención de ofrecer una exposición panorámica de la psicología de la educación, más allá de tendencias, planteamientos, enfoques paradigmáticos, etc., Coll (1983b y 1990) ha desarrollado un esquema abarcador (figura 2.4) donde se pueden ver los principales componentes, actividades y niveles de la disciplina en cuestión. Este esquema nos servirá para contemplar de forma general y sintética mucho de lo que hemos dicho en párrafos anteriores; al mismo tiempo nos ayudará a precisar los límites, objetivos, actividades y componentes de la psicología educativa.

La figura 2.4 representa una visión comprensiva y globalizadora de los núcleos básicos de la psicología de la educación, en tanto disciplina educativa, y al mismo tiempo enmarca las actividades básicas que debe realizar el profesional en esta área.

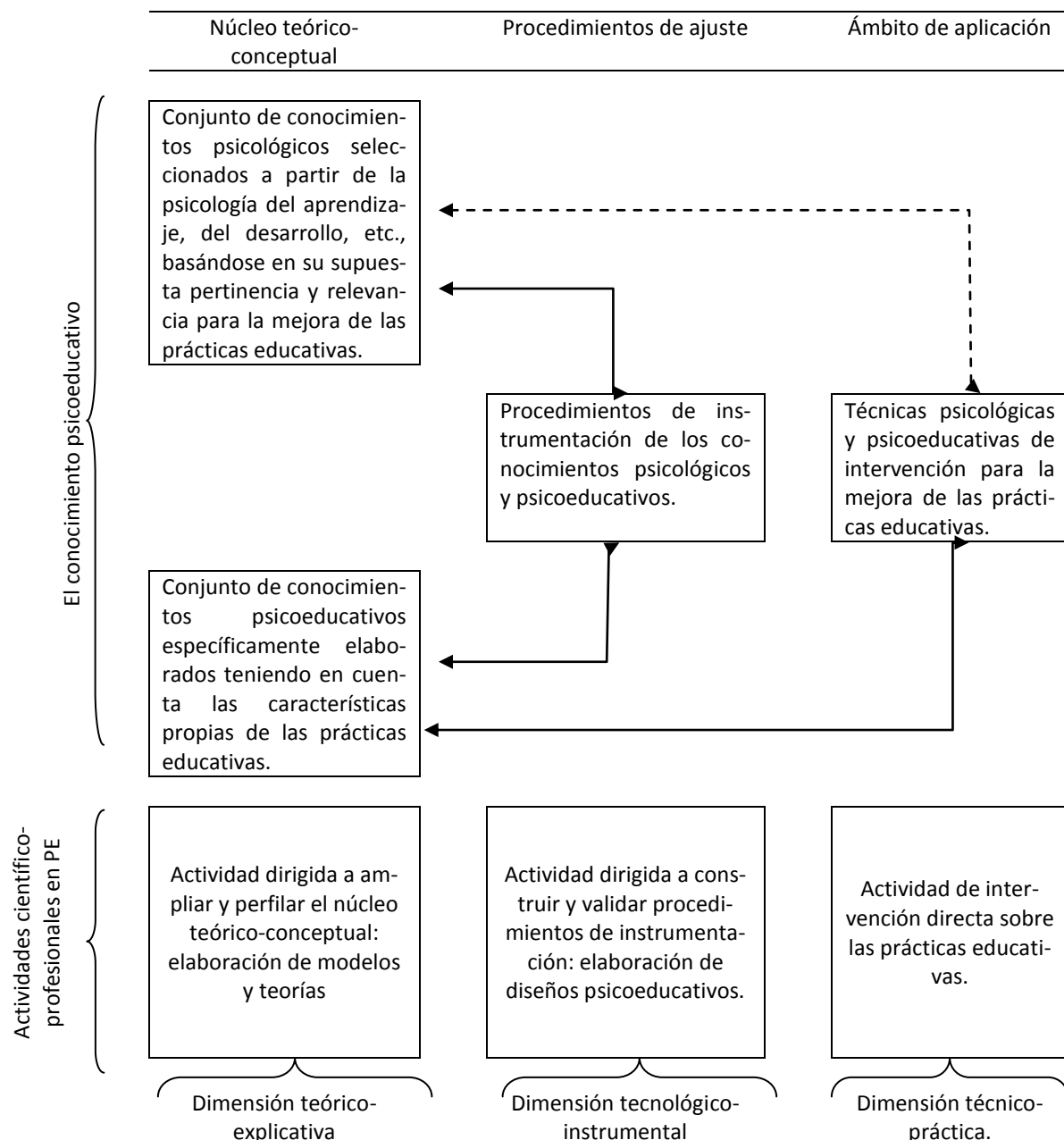


FIGURA 2.4. Las dimensiones de la psicología de la educación (tomado de Coll 1989a).

Podemos señalar que en cuanto disciplina educativa, se nutre de la incorporación de conocimientos proporcionados por las tradiciones de investigación y los enfoques paradigmáticos de la psicología (componentes básicos); a partir de ellos y del análisis del contexto y de la problemática educativos, construye su propio *corpus* psicoeducativo a través de actividades de extrapolación (en la figura 2.4 las flechas discontinuas), re-

flexión, análisis e investigación (flechas j continuas). Las relaciones que se establecen entre psicología y psicología de la educación son bidireccionales (flechas en doble sentido), aunque esto último depende del tipo de planteamiento del que estemos hablando: si es preferentemente de extrapolación-traducción (flechas discontinuas) o bien de interdependencia-interacción (flechas continuas).

Recordemos también que hemos definido la psicología de la educación como una de las disciplinas de las ciencias de la educación y, en este sentido, debemos señalar que tiene sus componentes básicos (las aportaciones científicas e ideológico-filosóficas de la psicología y otras disciplinas afines) y tres tipos de componentes específicos: teórico-conceptual, proyectivo-instrumental y técnico-práctico, a través de los cuales desarrolla el trabajo de análisis e intervención en el campo de la educación que le incumbe directamente (los fenómenos psicológicos en los procesos educativos escolares y extraescolares).

Con base en todo lo antes señalado y a manera de resumen, más que proponer una definición de la psicología de la educación se pueden enumerar una serie de características que nos permitan comprender y describir los aspectos esenciales académico-profesionales de la disciplina. La psicología de la educación:

- a) Es una de las ciencias de la educación.
- b) Estudia (describe, explica, investiga e interviene en ellos) los procesos psicológicos que ocurren en el ámbito educativo en sentido amplio.
- c) Se relaciona con la psicología general (paradigmas y programas de investigación) y con la educación (en su doble discurso teórico y práctico) de múltiples formas (planteamientos de extrapolación e interacción), sin que esto suponga una reducción a alguna de dichas disciplinas; las aportaciones de las disciplinas de la psicología general (y de otras afines) constituyen su componente básico en su dualidad científica e ideológico-filosófica.
- d) Se inserta en la tradición de las disciplinas de la psicología de carácter aplicado-tecnológico.

e) Está conformada por tres dimensiones básicas que constituyen sus componentes específicos: teórico-conceptual, proyectiva y técnico-práctica.

f) Desarrolla actividades científico-tecnológicas: generación y depuración de conocimiento psicoeducativo de tipo descriptivo-explicativo (conceptos, modelos, teorías); desarrollo y depuración de actividades prescriptivas de investigación e intervención (uso. generación y desarrollo de metodologías de investigación y de intervención); y elaboración y refinamiento de técnicas y procedimientos operativos en los contextos educacionales (desarrollo de instrumentos, procedimientos y técnicas concretas de naturaleza prescriptiva).

g) Pretende contribuir a la comprensión y mejora de los procesos educativos de forma multidisciplinar, y para ello se relaciona con otras disciplinas o ciencias de la educación.

Por otro lado, hay que señalar también que las áreas principales del quehacer académico-profesional del psicólogo educativo en las que existen líneas de investigación e intervención bien consolidadas son las siguientes:

LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

- **Ámbito del alumno:**
 - Estudio de las características de los alumnos (variables evolutivas, motivacionales, cognitivas, afectivas, de comportamiento) que intervienen en el proceso educativo.
 - Evaluación del alumno.
 - Orientación escolar.
- **Ámbito del profesor:**
 - Estudio de las características del profesor (variables cognitivas, afectivas y de comportamiento).
 - Procesos de formación docente.
 - Evaluación del profesor.
- **Procesos de interacción profesor-alumno:**
 - Estudio de los factores y procesos que influyen en la interacción educativa entre alumno y profesor.

Estudio de procesos psicosociales que ocurren en la situación de enseñanza y aprendizaje.

- **Ámbito del contenido:**

Procesos de diseño y evaluación del currículo (diseño, derivación, organización y evaluación curricular).

Procesos de diseño y evaluación instruccional (microplaneación del proceso de enseñanza y aprendizaje).

Didácticas específicas de las distintas áreas y contenidos curriculares.

- **Ámbito del contexto:**

Estudio de los procesos e influencia del contexto físico y sociocultural en la situación de enseñanza y aprendizaje (institucional, comunitario, social).

- **Integración educativa y educación especial**

Estudio de los diferentes sujetos con necesidades educativas especiales (aspectos evolutivos, cognitivos, afectivo-emocionales, motivacionales y de comportamiento).

Estudio de los procesos y factores que intervienen en la integración educativa.

Desarrollo de modelos y procedimientos de enseñanza adecuados para los sujetos con necesidades educativas especiales.

LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO EXTRAESCOLAR

Educación para padres.

Educación para adultos.

Educación y salud. Educación para el trabajo.

Estudio de las relaciones entre socialización, aculturación y educación.

Es evidente que la mayor parte de las actividades que desarrolla el psicólogo de la educación tienen que ver con la situación escolar; el papel del mismo en los contextos de educación informal, hay que reconocerlo, está menos consolidado. En cada una de estas áreas académico-profesionales del psicólogo de la educación se realizan los tres tipos de actividades correspondientes a los tres núcleos o dimensiones de los componentes específicos de la disciplina.

Para finalizar, diremos que, en las comunidades de enseñanza e investigación, la psico-

logía educativa ha comenzado a desempeñar un papel más relevante y también ha ampliado sus horizontes y sus áreas de actividad académico-profesional. Actualmente desarrolla proyectos de investigación e intervención de naturaleza intradisciplinaria (con psicólogos de otras áreas como la clínica, la social, la del trabajo y la experimental) e interdisciplinaria con científicos de otras disciplinas sociales y educativas.

Tomado de:

Hernández Rojas, Gerardo (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós. Pp. 39-47

Unidad 2. Enfoque humanista

CARACTERÍSTICAS DEL PARADIGMA CIENTÍFICO-HUMANISTA

Los principales representantes de la Psicología Humanista están de acuerdo en que los puntos más significativos que debieran distinguir o sobre los cuales se debiera construir un paradigma científico y humanista para la Psicología pudieran ser los siguientes:

1. Reconocer, ante todo, *la prioridad de la experiencia inmediata*. Esta experiencia tiene prioridad por su original inmediatez, porque la vivimos y experimentamos antes de cualquier conceptualización y aparición de significados, porque es el modo fundamental en que se nos ofrece el mundo y porque es el fenómeno básico para toda clase de actividades, incluyendo la misma ciencia.

Esto quiere decir que todas las cosas, objetos, ideas, eventos, etc, tienen un origen fenoménico. En cambio, la Psicología, en general, comenzó con las cosas, objetos, ideas, etcétera, creyendo que eran su punto de partida.

2. Comprensión de la *naturaleza de la conciencia y de la conducta*. El considerar la conciencia y experiencia interna como fenómenos irrelevantes o secundarios más que soluciones son evasiones. Husserl enfatiza la importancia de la conciencia por su principal característica: la *intencionalidad*; es decir, "toda conciencia es conciencia de algo", está dirigida hacia algo, hacia un objeto, el objeto intencional, que es el que le da su sentido, su significado.

Esta relación intencional es, así, una *relación irreductible*, y no podrá ser entendida en términos de causa-efecto, como lo han hecho muchos psicólogos. Es, más bien, una

característica típica y primordial del hombre, que consiste en estar abierto a, dirigido hacia, o en relación con... el mundo. De esta relación nace la conducta como su natural expresión o manifestación.

Como podrá observarse, el concepto de "intencionalidad" de Husserl es radicalmente diferente del concepto homónimo de Brentano, su maestro. El primero hace énfasis en su relación hacia el objeto (real o imaginario), mientras que el segundo subraya la primacía de la masa aperceptiva (conocimientos previos) que le da "forma" al acto intencional.

3. Adopción de un *enfoque inicialmente descriptivo*. De esta forma, permitiremos al fenómeno que hable por sí mismo y en su apariencia podrá revelar algo que no está pieriamente patente o incluso algo que se mantiene escondido a la observación normal. En este sentido se dice que los fenómenos tienen "significado", "sentido" o "dirección", porque provienen de algo y se refieren a algo que está más allá de lo que "es dado". Este enfoque es también la mejor vía para distinguir y diferenciar lo que ofrece el fenómeno de por sí y lo que le añade el ser humano, pues toda persona es a la vez un "receptor" y un "dador" de significados. El significado del fenómeno es el resultado de un proceso, la resultante de *una interacción, un diálogo o una dialéctica entre el sujeto y el mundo*.

4. *Máxima relevancia a los presupuestos*. La razón principal de poner gran atención en los presupuestos es el hecho de que la Psicología no se apoya en sí misma. La Filosofía fenomenológica se preocupa mucho de descri-

bir lo que "aparece" precisa y exactamente como aparece. Para esto utiliza la técnica de la reducción *-epoché-* y trata de poner entre paréntesis todo conocimiento previo relacionado con el objeto y, sobre todo, *los presupuestos y los prejuicios*.

Pero éste es un ideal imposible de alcanzar en forma completa. Por esto, si no se puede trabajar sin presupuestos, lo mejor será clarificar bien los que se tienen; es decir, ser plenamente conscientes de la perspectiva u óptica con que se mira, del enfoque que se adopta y de la intención con que se trabaja, pues esto es tan importante como el método que se usa y el contenido que se estudia. Estas actitudes deben ser comunicadas formalmente en las relaciones científicas y clarificadas en los subtítulos e introducciones de las obras.

La Psicología como ciencia humana tiene al menos tres presupuestos básicos. Ante todo, trata de ser *fiel al hombre como persona*. En la tradición científica existe el gran prejuicio de que la persona humana no puede ser estudiada científicamente. La Psicología Humanista trata de ampliar el concepto de ciencia de tal manera que comprenda el "estudio riguroso, sistemático y crítico" del hombre como persona. En el término "persona" incluye todas las características específicamente humanas.

En segundo lugar, dedica una *atención especial a los fenómenos más típicamente humanos*. Merleau-Ponty introdujo la noción de "orden humano" para estos fenómenos. El dar un puesto de privilegio en el estudio psicológico a los problemas de la libertad, la elección, la creatividad, el amor y el odio, el sentido de la muerte, etcétera es ciertamente un factor altamente motivador.

Finalmente, concede también una *primacía a la "relación"*. La Psicología concebida como ciencia humana no da prioridad a los elementos, unidades o procesos independien-

tes sino a la *estructura* que los une y da sentido. Concretamente, no le dará la prioridad ni al mundo concebido independientemente del hombre, ni al hombre entendido como ser existente antes de su relación con el mundo. Da la prioridad al estudio del *hombre en relación* con el mundo.

5. *El objeto de estudio* necesita también una clarificación de acuerdo con las siguientes puntualizaciones: es necesario *entenderlo presente para descubrir el contexto*. Se pone énfasis en el descubrimiento y comprensión de lo que está presente, de lo que es actual y real en el momento, para que después, por medio de la descripción, se llegue a descubrir la estructura de la situación como un todo, en sus relaciones, contexto y significado.

Igualmente, es necesario *comprenderla dialéctica experiencia-conducta*. Los métodos que consideran la experiencia o la conducta como realidades "*a se stantes*" (es decir, totalmente independientes), no captan la interacción y dialéctica que existe en su relación íntima. Esto sucede con las técnicas objetivas o la introspección que enfatizan respectivamente la conducta o la experiencia.

La Psicología Humanista *trata* de comprender -aunque éste es todavía sólo un propósito- la dialéctica experiencia-conducta en términos de un concepto más amplio y extenso, de un concepto holista, como es la "estructura" o la "situación", pues ambas revelan diferentes aspectos de una única entidad, al mismo tiempo que se sobrepone la una a la otra. .

Siguiendo el razonamiento de Merleau-Ponty, hacemos notar que no se considera el enfoque científico-natural en Psicología como algo inútil o que trata fenómenos inexistentes. Más bien, pensamos que este enfoque estudia la conducta del hombre a un nivel de integración inferior al que tienen los

procesos psíquicos, los cuales se caracterizan precisamente por su alto nivel de integración.

Por último, el objeto de la Psicología requiere un *nuevo concepto de la "Naturaleza"*. Dado el concepto acrítico que se ha aceptado de "naturaleza" y de "ciencias naturales", se debería concluir o que el hombre es en parte no-natural o que el concepto de naturaleza -debe ser ampliado de tal manera que todos los aspectos de la naturaleza humana puedan ser incluidos.

Y el hombre no es sólo parte del mundo, sino que también es alguien para quien el mundo existe; y este aspecto forma parte de la naturaleza de las cosas. Por otro lado, conviene hacer énfasis en que no es necesario dejar el ámbito de la ciencia para comprender las complejidades que introduce el estudio de la conciencia, pues el propósito de las ciencias humanas es el mismo que el de las ciencias naturales: *observar, describir y tratar de hacer inteligibles* todos los fenómenos que el hombre experimenta o es capaz de experimentar.

6. *La inevitable presencia del científico en la ciencia.* Esta presencia ha sido tenida en cuenta muy poco. Se ha creído que puede haber una presencia "neutra". Esto no es siquiera cierto en la Física (Oppenheimer, 1955). Los métodos "objetivos" no eliminan la presencia del investigador, sino que simplemente lo hacen presente de otra forma. Se parte del presupuesto que el enfoque objetivo es mejor que cualquier otro; pero, podemos preguntarnos: ¿para qué propósito o con qué intención?

La situación del laboratorio es una situación artificial. Efectivamente, el investigador es el que la crea: selecciona el equipo, define las variables, elige los estímulos, determina el número de sujetos y los procesos para analizar los datos, etcétera. De esta forma, la si-

tuación de laboratorio es un *artefacto humano*.

Si los *prejuicios y la influencia* del investigador sobre las cosas no se pueden eliminar del conjunto de variables, lo más lógico será que, como en el caso de los presupuestos, sean incluidos y tenidos en cuenta, como hace el físico que tiene en cuenta la temperatura del termómetro que usa y su influencia en la temperatura del líquido que mide. Y la razón es simplemente el hecho de que son parte de los datos que forman la situación.

En conclusión, el *enfoque científico-humanista* se puede caracterizar como: centrado en el significado, la descripción, las diferencias cualitativas, el proceso de clarificación y diferenciación progresiva, la investigación de las relaciones intencionales, el trato de los fenómenos humanos con un sentido humano y con un estilo humano, la articulación de los fenómenos de la experiencia y la conducta en el contexto de una concepción más amplia de la naturaleza, dando prioridad a la vida real y a la relación hombre-mundo y teniendo en cuenta la presencia e implicación del científico.

Considerando las últimas características de este paradigma, es lógico concluir que la determinación de las variables que entran en juego en una situación concreta no podrá ser realizada completamente *antes*, sino, más bien, *durante o después* de la investigación. Esto señala, igualmente, que aunque la Psicología científico-humanista no es empiricista o positivista, sí es *empírica* (basada en la experiencia) y *positiva* (afirma la realidad).

Tomado de:

Martínez Miguélez, Miguel (2004). *La psicología humanista*. México: Trillas. pp. 19-22

Caracterización del Paradigma Humanista

INTRODUCCIÓN

El paradigma humanista es un complejo mosaico de facciones dadas las diferencias existentes entre los diversos autores adeptos a él.

Si bien, como revisamos en los capítulos anteriores, los conductistas se han interesado por las actitudes observables (y los cognitivos por los procesos cognitivos inobservables), las proyecciones del paradigma psicoeducativo han venido a llenar un hueco que los otros no han atendido con el debido rigor que se merece: **el dominio socioafectivo y las relaciones interpersonales**.

Las aplicaciones del paradigma humanista, como en el caso conductista, sin duda se encuentran reguladas por la hipótesis de extrapolación-traducción, puesto que los planes y los esquemas teóricos elaborados por los adeptos al paradigma (a partir de la experiencia clínica y la reflexión) han sido practicados en el ámbito educativo, haciendo sólo ajustes inmediatos de acuerdo con dicho contexto de aplicación. La investigación psicoeducativa realizada desde la perspectiva de este enfoque en general está orientada a la refinación y validación de prácticas derivadas del paradigma, pero escasamente a la generación de conocimiento innovador como en el caso de la perspectiva cognitiva.

No obstante, el paradigma es de una importancia histórica enorme, en tanto que ha señalado las carencias de las prácticas educativas y de los campos de aplicación de los otros enfoques por lo que éstos (por ejemplo el caso conductista y el cognitivo), se han visto precisados a reconsiderar críticamente

algunas de sus posturas, para ampliar sus horizontes de aplicación.

ANTECEDENTES

Aunque se dice que el humanismo tiene antecedentes remotos en los escritos de algunos filósofos como Aristóteles, encontramos también en filósofos del renacimiento, Leibnitz, Kierkegaard, Sartre etc., sin embargo como paradigma de la disciplina psicológica nace poco después de mediados del presente siglo (aunque con un periodo de gestación de más de 10 años; véase Hamachek, 1987; Villegas, 1986).

En la década de los cincuenta en Estados Unidos como sabemos, predominaban dos escuelas u orientaciones en la psicología: el enfoque conductista y la corriente psicoanalítica. La primera de ellas interesada en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta, y la segunda con una propuesta idealista basada en la noción del inconsciente y los instintos biológicos. Dentro de este contexto, la psicología humanista nace con la "tercera fuerza" alternativa a las otras dos. Según algunos de los pioneros de este movimiento, se pretendía desarrollar una nueva orientación en psicología que fuera antireduccionista en las explicaciones de los procesos psicológicos atribuidos a factores externos (conductismo) o a conceptos biologicistas innatos (freudismo), sino por lo contrario, que se centrara en el estudio de los seres humanos como totalidades dinámicas y autoactualizantes en relación con un contexto interpersonal.

Otros factores que sin duda influyeron notablemente en el surgimiento de este paradigma fueron los de orden histórico y socio-cultural que regían por dichos años, en Esta-

dos Unidos en particular. El zeitgeist (clima cultural de la época) en que se encontraba el país después de dos guerras mundiales era de apertura hacia nuevas formas de actitudes y pensamiento que rompieran con la represión militar y sexual, con una moral superficial y con la deshumanización propia de la sociedad industrial. De modo que una postura alternativa en psicología como la humanista, centrada en el estudio psicológico del y para el hombre, tenía un marco propicio para su desarrollo.

El movimiento creció aceleradamente desde finales de los años cincuenta y toda la década de los sesenta, influyendo no sólo en el ámbito académico de la disciplina sino en otras esferas del saber humano (véase el Movimiento del Potencial Humano v. Villegas, 1986). Algunos de los principales promotores y divulgadores de la corriente por esos años, fueron A. Maslow (a quien se considera como el padre del movimiento), G. Allport, G. Moustakas, G. Murphy y C. Rogers. Se dice que estos fundadores y continuadores de la corriente humanista, se vieron fuertemente influidos por la filosofía existencialista y la corriente de la fenomenología, aunque algunos autores (Villegas, 1986) señalan que la influencia de estas filosofías es más bien relativa sólo en algunos autores del movimiento.

La psicología humanista representa una matriz disciplinar, no monolítica, con diferentes tendencias dentro de la misma. No obstante, se considera que tiene una identidad propia debido a ciertos principios filosóficos y teóricos comunes por los promotores del movimiento. Sin duda el campo de estudio principal de la psicología humanista se mueve dentro del ámbito de la psicología clínica (en el estudio de los problemas y patologías psicológicos y particularmente en la propuesta de modelos teóricos-terapéuticos), pero también se han desarrollado aplicaciones en

otras áreas como son la psicología del trabajo y de la educación.

1. PROBLEMÁTICA

El espacio de problemas básico, en torno del cual giran la gran mayoría de los trabajos y teorización humanista es el que se refiere a los procesos integrales de la persona. La personalidad humana se concibe como una organización que está en proceso continuo de desarrollo. En este sentido, como hemos dicho, cualquier tendencia reduccionista es inmediatamente negada para los propulsores de la corriente. De igual manera hay que considerar que la persona, para ser explicada y comprendida en forma adecuada, debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. No obstante, las explicaciones ponen al sujeto o a la persona como fuente del desenvolvimiento personal integral.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Es difícil hacer una caracterización epistemológica de una corriente tan difusa como la que estamos tratando; empero, intentaremos exponer algunos supuestos del enfoque que a nosotros nos parecen sustanciales, pero que sin duda pueden no ser compartidos por otros.

En primer lugar, debemos señalar que la corriente se inserta dentro de las orientaciones filosóficas que se han preocupado por entender la naturaleza y la existencia humana, tales como el existencialismo y la fenomenología. De estas aproximaciones, algunos autores del paradigma han retornado algunas de sus concepciones y las han asimilado al movimiento.

Del existencialismo se ha incorporado, la idea de que el ser humano crea su persona por las propias elecciones o decisiones que

va tomando (como lo diría el propio J. P. Sartre "yo soy mis elecciones"). El hombre es entendido como un ser en libertad (en tanto que existe), independientemente de las condiciones en las que vive. Según Morris (1966), para decirlo brevemente, los pilares de la posición existencialista pueden resumirse en:

- 1) Yo soy un agente electivo, incapaz de evitar elegir mi destino.
- 2) Soy un agente libre, absolutamente libre para establecer mis metas de vida.
- 3) Soy un agente responsable de mis propias elecciones.

La fenomenología es la corriente filosófica que se centra en el estudio de la percepción externa o interna como un acontecimiento subjetivo, sin ningún tipo de apriori. Los seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y en esencia, desde el punto de vista fenomenológico, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como ellos lo perciben y lo comprenden. En este sentido, también desde la perspectiva fenomenológica, para estudiar al otro en sus procesos psicológicos, es necesario comprender la problemática desde su punto de vista (tal como la percibe) y no desde otro extremo (el del examinador que lo pretende estudiar).

A partir de las concepciones filosóficas de estos dos grandes sistemas y de las propias teorizaciones y análisis de los psicólogos humanistas, éstos últimos han desarrollado un marco teórico o integrativo que esquematzaremos en forma resumida a continuación.

3. SUPUESTOS TEÓRICOS

De acuerdo con Bugental (1965) y Villegas (1986), podemos distinguir algunos postula-

dos fundamentales, comunes a la gran mayoría de los psicólogos humanistas:

- 1 El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. El énfasis holista de la psicología humanista lo distingue claramente de otras posturas atomistas o reduccionistas como el conductismo. Para explicar y comprender al ser humano, debemos estudiar a éste en su totalidad y no fragmentario en una serie de procesos psicológicos.
2. El hombre tiende en forma natural hacia su autorrealización. Existe una tendencia autoactualizante o formativa en el hombre (por ejemplo, Goldstein y Rogers), que a pesar de condiciones poco favorables de vida, le conduce incesantemente a autodeterminarse, autorrealizarse y trascender.
3. El hombre es un ser en contexto humano. Vive en relación con otras personas y esto constituye una característica inherente de su naturaleza
4. El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia. Las personas se conducen en el presente de acuerdo con lo que fueron en el pasado y preparados para vivir un futuro.
5. El hombre tiene facultades para decidir. El ser humano tiene libertad y conciencia propia para tomar sus propias elecciones y decisiones, por tanto es un ente activo y constructor de su propia vida.
- 6 El hombre es intencional. Los actos volitivos o intencionales de la persona se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. El hombre a través de sus intenciones, propósitos y actos volitivos estructura una identidad personal que lo distingue de los otros.

4. PRESCRIPCIONES METODOLÓGICAS

Son muy reconocidas las críticas de los psicólogos humanistas a las metodologías y con-

cepciones de la ciencia de los otros paradigmas en psicología (concretamente la metodología conductista, con su estrechez metodológica basada en la experimentación y el control a ultranza). La mayor parte de las energías de los humanistas, la han encauzado a señalar las limitaciones de esta metodología positivista y reduccionista y bien poco han escrito sobre una posible alternativa metodológica. De hecho, dado que la aproximación humanista es un mosaico de tendencias, no existe una metodología única y válida para todos los adeptos y esto quizá constituya una de sus principales carencias, que pueda tener un significado decisivo en la vida del paradigma. (Villegas, 1986). No obstante, podemos encontrar algunas concepciones metodológicas, dentro de los escritos de los humanistas, que podrían darnos una idea más o menos clara de hacia dónde podría irse configurando una alternativa metodológica congruente con la postura epistemológica que ellos sustentan, a saber:

1. El enfoque holista en el estudio de los procesos psicológicos. Maslow (1970, citado por Villegas, 1986) señala que el método holístico debe ser el utilizado por los humanistas, puesto que es mucho más adecuado que el analítico reduccionista, para el estudio de los procesos psicológicos humanos en su totalidad (personalidad). Tal afirmación por el método holístico, está basada en las concepciones de causalidad múltiple (concepción que descarta la posibilidad de relaciones de causalidad unidimensionales y unidireccionales véase relaciones estímulo respuesta) propio de las ciencias naturales modernas como la física y la biología. Esta concepción interaccionista de A. Maslow, para el estudio de la personalidad humana, ha tenido poco eco en la generación de investigaciones genuinas.
2. En oposición a las metodologías objetivistas y cuantitativas, algunos humanistas han

propuesto alternativas basadas en la interpretación subjetiva para la práctica y la investigación clínica tales como: la comprensión empática (Rogers), enfoque dialógico, (Buber, Martínez y Stanton) la conciencia del aquí y ahora gestáltico (Perls) o la heurística (Douglas y Moustakas) (v. Villegas. 1986).

EL PARADIGMA HUMANISTA	
PROBLEMÁTICA	Enfoque los procesos integrales de aprendizaje.
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	Existencialismo y fenomenología.
SUPUESTOS TEÓRICOS	El hombre es un ser humano que tiende a reflejar de manera consciente su existencia.
METODOLOGÍA	Enfoque holista subjetiva y empática.

Cuadro 5. Resumen del paradigma humanista (sin proyecciones de aplicación).

5. PROYECCIONES DE APLICACIÓN AL CAMPO EDUCATIVO

Las aplicaciones de la psicología humanista a la educación nacieron concomitantemente con el clima de protesta sobre los currículos existentes en el sistema educativo estadounidense, los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas, y eran escritos y practicados en un tono deshumanizador. Durante los sesenta apareció una serie de trabajos críticos sobre la escuela de diversas tendencias (por ejemplo el movimiento del humanismo radical de Holt, Goodman, etc., véase Fuentes, 1985), donde se resalta que las carencias y fallas de esta institución no permitían el desarrollo total de la personalidad de los alumnos, sino por lo contrario los hacían fracasar no sólo en los aspectos académicos, sino también en su vida social posterior (Hamachek, 1987). Este clima de descontento, junto con la aparición del paradigma ya para esas fechas y el Zeitgeist de la época, fue el contexto propicio para que comenzaran a advertirse las

primeras aplicaciones de la psicología humanista en el campo de la educación.

Como hemos dicho, la psicología humanista es fundamentalmente clínica, y aun en las aplicaciones a la educación se dejan ver ciertas reminiscencias de ese tipo (podríamos decir que hay un continuo entre el ámbito clínico, donde los aspectos terapéuticos consisten de alguna manera en una cierta re-educación y aprendizaje, y el ámbito educativo). Esto lo podemos advertir en forma clara en algunas clasificaciones de aplicación, como la de Miller (1976, citado por Sebastián, 1986) quien ha propuesto cuatro tipos de modelos de la educación humanista:

1. Los modelos de desarrollo que destacan el cambio en el desarrollo de los estudiantes (por ejemplo el desarrollo egóico de Erickson o el desarrollo moral de Kohlberg).
2. Modelos de autoconcepto, los cuales están centrados en el desarrollo de la identidad genuina (véase clarificación de valores, modelo de Shaftels).
3. Modelos de sensibilidad y orientación grupal que se interesan en desarrollar habilidades de apertura y sensibilidad hacia los demás (por ejemplo modelo comunicativo de Carkhuff).
4. Modelos de expansión de la conciencia orientados en desarrollar el lado intuitivo de la conciencia.

Nuestro interés en la exposición del paradigma se centrará en los dos primeros tipos de modelos, excluyendo los dos últimos con más connotaciones de tipo clínico. Un autor al cual atenderemos en forma preponderante es Carl Rogers, quien para muchos es el autor más representativo dentro de las aplicaciones educativas del enfoque.

En general podemos decir que los esfuerzos del enfoque humanista en la educación son respecto a lograr una educación integral, resaltando lo que las otras propuestas han

marginado: el desarrollo de la persona (auto-realización) y la educación de los procesos afectivos y emocionales.

Concepción de la Enseñanza

Desde el punto de vista de los humanistas la educación debiera estar centrada en ayudar a los alumnos para que decidan lo que ellos son y lo que ellos quieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los estudiantes son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás. En este sentido se considera que es necesario ayudar a los estudiantes a explorar y comprender más adecuadamente el conocimiento de su persona y los significados de sus experiencias vivenciales. (Hamachek. 1987).

Otro aspecto que resaltan los seguidores del paradigma para el planteamiento de una educación humanista se basa en el logro máximo de la autorrealización de los estudiantes en todas las esferas de la personalidad. En ese sentido, se observa a la educación como un medio favorecedor (cuasiterapéutico, pero al mismo tiempo instruccional) del desarrollo de esa tendencia actualizante inherente en todos los hombres la cual deberá ser potenciada si atiende las necesidades personales de cada alumno, proporcionándole opciones válidas de autoconocimiento, crecimiento y autodecisión personal (Maslow, 1988; Sebastián, 1986).

Para Rogers (1978) la educación debiera fomentar el aprendizaje significativo, vivencial que involucra a la persona total del alumno. En ese sentido, la educación debe recrear un clima de libertad total para que el alumno autoinicie ese aprendizaje.

Finalmente, hay que señalar que los humanistas ponen mucho énfasis en promover una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social (Carlos Hernández y García. 1991).

Metas y Objetivos de la Educación

Según Hamachek (1987) las metas mayores de la educación son:

1. Ayudar a desarrollar la individualidad de las personas.
2. Apoyar a los alumnos a que se reconozcan como seres humanos únicos.
3. Asistir a los estudiantes a desarrollar sus potencialidades (p 171).

Según Patterson (1973, citado por Good y Brophy, 1983), otro objetivo de la educación humanista sería el promover el desarrollo del conocimiento personal de los alumnos.

Estas metas amplias son los puntos en común de las distintas propuestas y escritos humanistas; la forma en que se pretende lograrlas (técnicas) difiere según la aproximación o planteamiento educativo.

Concepción del Alumno

Para esta aproximación, los alumnos son entes individuales completamente únicos y diferentes de los demás, y se tiene la firme convicción de que al finalizar la experiencia académica esta singularidad de los educandos como personas será respetada y aún potenciada (Hamachek, 1987).

Los estudiantes también son vistos como seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, capaces de autodeterminación y con la potencialidad de desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente (Rogers, 1978).

También los alumnos son percibidos, no sólo como seres que participan cognitivamente en las clases, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares. De hecho, se les concibe como personas totales no fragmentadas.

Concepción del Maestro

El núcleo central del papel del docente en una educación humanista está basado en una relación de respeto con sus alumnos. El profesor debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los alumnos. y con ello crear y fomentar un clima social fundamental para que la comunicación de la información académica y la emocional sea exitosa (Hamachek, 1987).

Otra característica importante del maestro humanista, asociada con la anterior, es que debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos. Sus esfuerzos didácticos deben estar encaminados con la finalidad de lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas fomentando el autoaprendizaje y la creatividad. El maestro no debe limitar ni poner restricciones en la entrega de los materiales pedagógicos, antes bien debe proporcionar a los alumnos todos los que estén a su alcance (Rogers, 1978).

Varios autores mencionan otros rasgos no menos importantes que debe poseer el maestro, a saber:

1. Debe ser un maestro interesado en la persona total de los alumnos (Hamachek, 1987).
2. Debe estar abierto ante nuevas formas de enseñanza u opciones educativas (Carlos Hernández y García, 1991; Sebastián, 1986).
3. Debe fomentar el espíritu cooperativo de sus alumnos (Sebastián, 1986).
4. Debe ser ante sus alumnos tal y como es, auténtico y genuino (Good y Brophy, 1983; Sebastián, 1986).
5. Debe comprender a los alumnos poniéndose en el lugar de ellos, adoptar una actitud sensible a sus percepciones y sentimientos (comprensión empática)(Good y Brophy, 1983).

6. Debe rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas (Sebastián, 1986).

Concepto del Aprendizaje

En definitiva, dentro de los humanistas es Carl Rogers (1978) quién más adecuadamente ha analizado el concepto de aprendizaje. Para Rogers el ser humano tiene una capacidad innata hacia él, si dicha capacidad no es obstaculizada el aprendizaje se desarrollará en forma oportuna. Este llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desenvuelve de manera vivencial o experiencial (que se entreteja con la personalidad del alumno).

Para que el aprendizaje significativo se logre, es necesario que sea en primer lugar autoiniciado y que el alumno vea el tema, contenido o conceptos a aprender como importantes para sus objetivos personales (si percibe lo que va aprender como significativo para su desarrollo y enriquecimiento personal). Rogers sostiene que es mucho mejor si se promueve un aprendizaje participativo (donde el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender) que un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor. Otro factor determinante para que se logre el aprendizaje significativo, es que se eliminen los contextos amenazantes que pudieran estar alrededor de él. En lugar de ello, es necesario un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos. Si se toman en cuenta estas características, cuando el maestro enseña es muy probable que se logre un aprendizaje significativo el cual es mucho más perdurable y profundo que los aprendizajes que sólo se basan en la mera acumulación de conocimientos (aprendizaje memorístico) (Palacios, 1978).

Metodología de la Enseñanza

Como señala Hamachek (1987) las aplicaciones del paradigma humanista a la educación, no ofrecen una teoría formalizada para la instrucción. En cambio se proponen una serie de técnicas y sugerencias con la finalidad de lograr una comprensión más adecuada de la conducta de los alumnos, mejorar el clima de respeto, dar oportunidad a los alumnos para que logren desarrollar su potencial y consigan un aprendizaje significativo experiencial en las aulas escolares (Carlos, Hernández y García, 1991).

Patterson, (1973, citado por Good y Brophy, 1983) menciona algunos pasos necesarios para lograr los objetivos de una educación humanista:

1. Los programas deben ser más flexibles y proporcionar mayor apertura a los alumnos.
2. Se debe proveer el aprendizaje significativo vivencial.
3. Se debe dar primacía a las conductas creativas de los alumnos.
4. Se debe propiciar mayor autonomía a los alumnos.
5. Se debe dar oportunidad a la cooperación de los alumnos.
6. Se debe dar oportunidad para que los alumnos hagan evaluación interna.

Rogers (1978) señala algunos enfoques, técnicas y métodos que pueden ser utilizados para desarrollar un ambiente de libertad para el aprendizaje de los alumnos.

Construir sobre problemas percibidos como reales. Se debe tratar de que el alumno se enfrente a problemas que le pertenezcan. En este sentido, puede ser válido que el maestro aliente a los estudiantes que expongan aquellos problemas verdaderos que tienen y se asocien con el curso que se impartirá. Igualmente puede ser útil confrontar a los

educandos con problemas que en el futuro serán reales para ellos.

Proporcionar recursos. En lugar de que el maestro dedique tiempo a la planeación y elaboración de programas de estudio para los alumnos, debe intentar reunir todos los recursos disponibles para lograr un aprendizaje vivencial acorde con los intereses y necesidades de ellos. Los recursos pueden ser mapas, libros, periódicos, excursiones, visitas, etc., e incluso otros como los humanos, donde el maestro puede jugar un papel esencial.

Uso de contratos. Este es un recurso en donde el estudiante determina sus propios objetivos en el curso y se compromete a realizar una serie de actividades para lograrlos. Al mismo tiempo, los educandos saben que tienen ciertos derechos con ese contrato, si cumplen sus obligaciones responsablemente (por ejemplo obtener una calificación). Se dice que el contrato es una especie de mediador entre la libertad del alumno y las exigencias de un programa o una institución.

La división del grupo. Puesto que los alumnos deben tener libertad para elegir entre la realización o no de contratos o entre un programa abierto y flexible y otro estructurado, no siempre habrá alumnos que opten por las primeras opciones. En estos casos es conveniente dividir el grupo y proporcionar el tipo de enfoque apropiado a cada parte grupal.

Trabajo de investigación. Consiste en que los alumnos realicen investigaciones basadas en el aprendizaje autoiniciado y vivencial. Para iniciar esta técnica el maestro crea un clima de estudio, con base en propuestas de problemas o tópicos que serán investigados, y animará y dará apoyo inicial a los alumnos. Después ellos realizarán actividades autodirigidas fomentando un marco idóneo y un acercamiento a la actitud inquisitiva o científica.

Concepto de Evaluación

En esta aproximación, se considera que la evaluación es difícil de realizar mediante de criterios externos, por lo que se propone que una opción válida es la autoevaluación. Son los alumnos quienes están en una posición más adecuada para determinar en que condiciones de aprendizaje se encuentran después de haber finalizado un curso. Como señala Palacios (1978):

"No tendría sentido defender un aprendizaje autoiniciado, autodirigido, autodeterminado, si al tiempo no se defendiera la autoevaluación y la autocrítica respecto a él" (p.223).

Según Patterson (1982) la autoevaluación puede hacerse mediante una evaluación escrita, calificarse a sí mismo, demostrar si se ha cumplido un contrato, discutiendo con otros compañeros, análisis mutuo con el profesor, etc. Los criterios que siguen los alumnos para la autoevaluación suelen ser muy diferentes en cada ocasión. Rogers (1978, p. 81) destaca dos tipos de criterios que en mayor o menor grado toman en cuenta los alumnos cuando se autoevalúan:

a) Criterios significativos desde el punto de vista personal:

- Grado de satisfacción con el trabajo, ¿qué obtuve de él?
- Evolución intelectual y personal.
- Compromiso personal con el curso.
- ¿El curso me estimuló a seguir estudiando algún tema?

b) Criterios impuestos desde afuera o asumidos en el pasado:

- Grado de profundidad con que se leyeron los materiales.
- Dedicación puesta en todas las clases, lecturas, trabajos.
- Comparación con mi dedicación con otros cursos.

- Comparación de mi dedicación con respecto a la de mis otros compañeros.

Finalmente Rogers señala que si se utiliza la autoevaluación como recurso, se fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfinza en los alumnos.

RESUMEN

El paradigma humanista, no es monolítico, sino que agrupa varias corrientes dentro de él.

Elaborado a partir de las corrientes filosóficas del existencialismo y la fenomenología, así como de la práctica clínica y la reflexión de los psicólogos humanistas, se ha logrado configurar un esquema teórico-práctico con una identidad propia. Estas preocupaciones humanistas empiezan a darse en los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial teniendo su auge en los 50 y 60. Algunos de sus representantes son: G. Alpa1., G. Moustakas, G. Murphy y C. Rogers.

El problema central de este paradigma es analizar y estudiar los procesos integrales de la persona, ya que se considera que la personalidad humana tiene una estructura y organización que está en proceso continuo de desarrollo.

Las dos grandes corrientes teóricas que sirven de fundamento al paradigma humanista son: el existencialismo y la fenomenología, del primero se toma la idea de que la persona se va creando a través de sus propias elecciones; del segundo, el estudio de la percepción externa o interna como un acontecimiento subjetivo, sin ningún tipo de a priori. Los supuestos teóricos de este paradigma giran en torno de la autorrealización, la autoconciencia y la responsabilidad de los actos volitivos humanos. En el paradigma no existe una metodología única, sin embargo

puede considerarse como una importante premisa en este sentido el enfoque holista del estudio de la persona.

En las aplicaciones educativas, el interés de los humanistas se centra en proponer una educación integral para lograr el desarrollo total de la persona. En este sentido, los objetivos se proponen destacar la importancia de la autorrealización de los alumnos. El estudiante es un ser único, irrepetible con necesidades personales de crecimiento, en donde tendrán que ser vistos como personas no fragmentadas. En cuanto al maestro, es percibido como una guía y facilitador de la tendencia actualizante que poseen todos los educandos, las actividades que realicen dichos profesores deben estar encaminados a fortalecer el autoaprendizaje y la creatividad.

En cuanto al aprendizaje este es significativo cuando involucra a la persona como totalidad es decir en términos afectivos y cognitivos desenvolviéndose de manera vivencial o experiencial. No existe una metodología única, pero sí varias técnicas para proponer el aprendizaje significativo vivencial y el auto-crecimiento de los alumnos.

Respecto a la evaluación, los humanistas destacan a la autoevaluación como una opción válida porque permite incluso la auto-crítica y la autoconfianza.

Tomado de:

HERNÁNDEZ Rojas Gerardo. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA 1997.

Unidad 3. Aprendizaje genético cognitivo

Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares

César Coll

El objetivo de este trabajo es presentar una panorámica de las aplicaciones educativas de la teoría genética enmarcándolas en el contexto más amplio de las complejas relaciones existentes entre la Psicología, como disciplina científica, y la Educación, considerada ésta en la doble vertiente de un conjunto organizado de principios explicativos y normativos —teoría educativa— y de una actividad humana con finalidades y características propias —práctica educativa. El recurso a la psicología desde la educación y, recíprocamente, los intentos de incidir sobre la educación a partir de la psicología admiten planteamientos diversos que dependen, en parte, de las características propias de la teoría psicológica que se toma como punto de referencia, y en parte de la manera como se contemplan las relaciones entre la psicología y la educación o, dicho de otro modo, de lo que se considera como objeto de estudio propio de la Psicología Educativa. La teoría genética, por su naturaleza intrínseca y por el período histórico en que ha sido elaborada, ha dado lugar a una amplia gama de aplicaciones educativas en el campo de los aprendizajes escolares que, además del interés que revisten, ilustran maneras bastante diferenciadas de entender las relaciones entre la psicología y la educación. Procederemos como sigue: en primer lugar, haremos un breve esbozo histórico de la evolución de las relaciones entre psicología y educación a partir del nacimiento de la psicología científica, subrayando los factores de diversa índole que, a nuestro juicio, han ejercido una mayor influencia sobre las mismas; a

continuación, situaremos en este marco el caso particular de la teoría genética para describir después sus principales aportaciones al ámbito de los aprendizajes escolares. Unas reflexiones finales sobre el sentido de estas aportaciones desde la perspectiva de la Psicología de la Educación cerrarán el presente trabajo.

I. LA EVOLUCIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Cuando se contemplan en una dimensión histórica, estas relaciones muestran un carácter singular que puede resumirse diciendo que toman la forma de una promesa que nunca llega a materializarse completamente. Esto se puede constatar ya en la teoría educativa de naturaleza filosófica y de corte psicologizante que predomina durante los siglos XVIII y XIX y que perdura aún durante las primeras décadas del siglo XX. Recordemos, por ejemplo, a Herbart (1776-1841), uno de los pensadores más influyentes en la teoría educativa del siglo XIX, para quien la filosofía moral debía indicar a la pedagogía los objetivos a alcanzar, mientras que la psicología debía proporcionar los medios necesarios para conseguirlo. Por supuesto, la psicología de Herbart es todavía una psicología filosófica, fruto del análisis reflexivo de la filosofía, que consiste básicamente en una reformulación de las leyes asociativas de Locke y de la vieja doctrina de las facultades.

Con el nacimiento de la psicología científica en las postrimerías del siglo XIX, las expectativas aumentan de manera considerable: se tiene el firme convencimiento de que el desarrollo de esta nueva y joven disciplina provocará un fuerte impulso en el campo de la teoría y de la práctica educativas, al mismo tiempo que proporcionará una base científica para abordar y solucionar los problemas de la educación. Los ejemplos abundan; vamos a citar algunos. En 1903, E. L. Thorndike (1874-1949), publica un libro titulado *Educational Psychology*, que constituye, en opinión de muchos autores (Genovard y Gotzens, 1981), el primer intento de designar con esta denominación un conjunto de conocimientos con identidad propia; Thorndike insiste en la necesidad de fundamentar las propuestas educativas sobre los resultados de la investigación psicológica de carácter experimental y aconseja desconfiar sistemáticamente de las opiniones pedagógicas que carecen de esta base. En 1910, se publica en los EE. UU. el primer número de la revista *Journal of Educational Psychology*, en cuyo editorial se señala la necesidad de un profesional cuya tarea debe ser la de actuar de intermediario entre «la ciencia de la psicología y el arte de la enseñanza»; asimismo, se anuncia el propósito de estimular los estudios del «aprendizaje escolar mediante el uso del método experimental» (citado por Williams, 1978).

En Europa, mientras tanto, sucede algo similar. Así, por ejemplo, en 1901, E. Claparède (1873-1940) funda, junto con Th. Flournoy, la revista *Archives de Psychologie*, en la que se publicarán durante los años siguientes numerosos trabajos de carácter psicoeducativo. En 1904, Claparède sustituye a Flournoy en la dirección del laboratorio de Psicología Experimental de la Universidad de Ginebra, y en 1906 organiza en este laboratorio un seminario de *Psychologie Pédagogique* destinado a iniciar a los futuros educadores en los

métodos de la psicología experimental y de la psicología del niño. En 1912, con la colaboración de un grupo de amigos, Claparède crea un instituto de psicología aplicada a la educación al que da el nombre de *Institut Jean-Jacques Rousseau*, en reconocimiento al pensador que Claparède considera el precursor de la psicología funcional. Este instituto, que con el tiempo se convertirá en *Institut des Sciences de l'Education* y posteriormente en *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education*, es precisamente el marco institucional en el que, bajo la dirección de J. Piaget (1896-1980), se elaborará la teoría genética. Las frases siguientes, extraídas de la autobiografía de Claparède, muestran hasta qué punto el autor está convencido de que la psicología debe desempeñar un papel fundamental en la constitución de una pedagogía científica:

«Es una verdad elemental que la pedagogía tiene que fundamentarse en el conocimiento del niño, de la misma manera que la horticultura reposa sobre el conocimiento de las plantas. Sin embargo, esta verdad es totalmente ignorada por la mayor parte de los pedagogos y de casi todas las autoridades escolares (...) Dudo que, en las escuelas de horticultura, no figuren en el programa al menos algunas horas dedicadas a la botánica y al conocimiento de las plantas.»
(Claparède, 1972, p. 71).

La psicología funcional de W. James (1842-1920), J. Dewey (1859-1952), E. Claparède y otros autores servirá como guía y soporte de los movimientos de renovación pedagógica que, con los nombres de educación progresiva y de educación activa o escuela nueva, se desarrollan en los EE. UU. y en Europa, respectivamente, durante las primeras décadas de nuestro siglo.

Pero la psicología científica continúa experimentando rápidos y espectaculares progresos. Por una parte, surgen las primeras teorías

ías del aprendizaje organizando de forma sistemática y coherente los resultados de las investigaciones psicológicas. Los trabajos pioneros de Thorndike y de Ch. H. Judd (1873-1946) son seguidos por los de otros autores como Guthrie, Gates, Stanford, Hull, Tolman, Lewin, etc. El *Yearbook of the National Society for the Study of Education* de 1942 contiene una síntesis de las principales teorías del aprendizaje de la época junto con una revisión de sus implicaciones educativas en los aspectos de motivación, conducta emocional, métodos de enseñanza, resolución de problemas, organización del currículum, etc. (Watson, 1961).

Simultáneamente, la psicología del niño muestra también un gran progreso con las aportaciones, entre otros, de Gessell y de Baldwin en los EE. UU.; de Binet, Janet, Claparède, Piaget, etc., en Europa. Un tercer frente de progreso de la psicología, particularmente importante por sus repercusiones sobre la educación, se establece a partir del trabajo pionero de Binet (1857-1911) que da lugar a la primera versión de la Escala Métrica de la Inteligencia de Binet-Simon en 1905. En 1916, Terman lleva a cabo una revisión de la Escala Métrica —el Stanford Binet— que conocerá una gran popularidad en los EE. UU. como instrumento de diagnóstico. En los años previos a la primera guerra mundial, A. Otis y L. L. Thurstone ensayan la aplicación de los primeros tests colectivos de inteligencia que poco después darán lugar a los *Arttiy Alpha* y *Army Beta* utilizados para la selección de reclutas durante la contienda. En los años veinte, los tests colectivos de inteligencia y de rendimiento empiezan a utilizarse en la escuela. En 1927, Spearman anuncia la hipótesis de un factor «g» que interpreta como inteligencia general. Poco después, los esfuerzos por elaborar instrumentos objetivos de medida alcanzan la esfera de la personalidad y de los intereses profesionales (Kaur, 1972; Charles, 1976). Se llega así a la

década de 1940 todavía con el convencimiento de que la pedagogía alcanzará definitivamente un estatuto científico mediante la integración de las aportaciones de la psicología. La Psicología de la Educación, entendiendo por tal básicamente los tres núcleos de contenido citados —las teorías del aprendizaje, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la psicología del niño—, aparece en estos años como la «Reina de las Ciencias de la Educación» (Wall, 1979, pág. 376). De forma correlativa, no hay teoría del aprendizaje, teoría del desarrollo o escuela de pensamiento psicológico —en esa época, el conductismo, la psicología de la forma y el psicoanálisis ya han hecho su aparición en escena— que no aspire a proporcionar un marco explicativo para la educación y una base para abordar y solucionar los problemas educativos más acuciantes.

No obstante, a lo largo de los años cincuenta se producen una serie de hechos que serán decisivos para el rumbo de las relaciones entre psicología y educación durante las dos décadas siguientes. En el campo de la teoría educativa se empieza a tomar conciencia de las dificultades de integrar los múltiples resultados que proporcionan las investigaciones psicológicas puntuales y que, a menudo, emanan de marcos teóricos dispares; estos resultados no son siempre concordantes, y a veces son incluso contradictorios; el afianzamiento de las distintas escuelas psicológicas no favorece en absoluto la tarea de integración. En el campo de la práctica educativa, se agudiza la polémica iniciada en los años veinte por Thorndike y Judd sobre la pertinencia educativa de los problemas abordados por la investigación psicológica (Van Fleet, 1976); cada vez son más las voces que se manifiestan para señalar que esta pertinencia es en general muy baja. Hacia mediados de los años cincuenta, emergen por otra parte, una serie de disciplinas educativas —inexistentes como tales disciplinas

hasta ese momento— que disputarán a la Psicología Educativa su protagonismo, harán caer en la cuenta de que la problemática educativa no se agota en un análisis de tipo psicológico y señalarán algunos factores que influyen de manera decisiva sobre los procesos educativos y sus resultados: se trata principalmente de la Sociología de la Educación, de la Economía de la Educación, de la Educación Comparada y de la Planificación Educativa (Husén, 1979).

Se produce, pues, una confluencia de factores que auguran una crisis de la psicología de la Educación como disciplina nuclear de la teoría y de la práctica educativas. A esto hay que añadir, además, una serie de cambios políticos y económicos que tienen lugar a finales de los años cincuenta y que ejercen una influencia decisiva sobre la educación y, por supuesto, sobre las relaciones que ésta mantiene con la psicología. La guerra fría que desde finales de la contienda mundial enfrenta a los bloques liderados por los Estados Unidos y la URSS entra en una fase de distensión, posibilitando un período de prosperidad económica. El enfrentamiento no desaparece, sino que se traslada al campo del desarrollo científico y tecnológico; la carrera espacial es quizás la faceta más visible y espectacular de esta nueva situación. El éxito del lanzamiento al espacio del primer Sputnik ruso en 1957 conmociona a los dirigentes y a la opinión pública del bloque occidental. Se afianza la creencia de que el resultado último de la confrontación por el dominio del mundo puede decidirse en el campo del desarrollo científico y tecnológico alcanzado por los dos bloques. En el marco de este planteamiento, las miradas se vuelven hacia la educación y hacia el sistema educativo, cuya eficacia y buen funcionamiento son considerados indispensables para poder ganar esta nueva batalla.

En Alemania, Inglaterra, Francia, Suecia, Suiza, etc., al socaire de estas ideas políticas e

ideológicas y coincidiendo con la prosperidad económica de los años sesenta, se multiplican las ayudas públicas y privadas con el fin de asegurar que el sistema educativo responda a las expectativas depositadas en él mediante la formación adecuada de las nuevas generaciones. Pero es sobre todo en los EE. UU., el país líder del bloque occidental, donde se produce un mayor incremento en los medios destinados a la educación y a la investigación educativa. Se inicia la reforma del sistema educativo en todos sus niveles, desde la enseñanza preescolar hasta la universitaria; la política educativa de los gobiernos se dirige a asegurar una escolarización de la población infantil hasta la edad de catorce-dieciséis años; se inician amplias campañas de alfabetización y se ponen en marcha programas de educación permanente y de formación de adultos. Todo esto es considerado esencial para aprovechar al máximo los recursos intelectuales y evitar la posible pérdida de cerebros. En base a planteamientos y objetivos de naturaleza distinta, se produce, sin embargo, una coincidencia con las aspiraciones igualitarias en materia educativa inspiradas en el pensamiento y la ideología socialistas.

En suma, hacia 1960 se respira un marcado optimismo en los ambientes educativos; existe la opinión generalizada de que las reformas emprendidas serán un instrumento eficaz para el desarrollo científico y el cambio social, asegurando simultáneamente un crecimiento económico y una mayor igualdad de oportunidades en materia educativa para los miembros de todas las clases sociales e incluso para los países del llamado tercer mundo. Son los años de euforia de la planificación educativa a nivel nacional e internacional mediante el apoyo de organizaciones como la UNESCO.

El interés generalizado por los temas educativos y el incremento considerable de los medios económicos asignados a la investiga-

ción y a las reformas en este campo van a imprimir un impulso considerable a las ciencias de la educación. Entre ellas, la Psicología Educativa va a ser una de las más favorablemente afectadas; en parte, por la posición privilegiada que históricamente venía ocupando entre las disciplinas educativas; en parte también porque, aunque se acepte ya que el análisis psicológico no agota la totalidad de la problemática educativa, sigue imperando la idea de que la psicología del aprendizaje, junto con la psicología del desarrollo y la medida de las diferencias individuales, proporcionarán en último término la clave para descubrir los métodos de enseñanza más adecuados y eficaces. El número de psicólogos educacionales implicados directamente en la investigación educativa o simultaneando esta tarea con la enseñanza de la psicología a los futuros educadores aumenta rápidamente en casi todos los países occidentales; se constituyen asociaciones profesionales, se crean institutos de investigación y departamentos de Psicología Educativa en los centros universitarios; se multiplican las publicaciones y aparecen nuevas revistas especializadas que aseguran la comunicación y la confrontación de los resultados entre investigadores. La Psicología Educativa es la rama de la psicología que experimenta mayores progresos durante estos años; en términos de Wall (1979, p. 367), desde 1950 hasta 1975 se da una convergencia entre la Psicología de la Educación y la corriente principal de la psicología científica; prácticamente todas las investigaciones psicológicas, sea cual sea el problema que estudien, terminan destacando las posibles implicaciones educativas de los resultados obtenidos. Otro indicador de este crecimiento es que, aunque los psicólogos educacionales siguen desempeñando una parte importante de su actividad en tareas de investigación y de docencia, se inicia un proceso de intervención directa en las instituciones educativas que

añade una dimensión de actividad profesional a la disciplina.

Estas son a grandes rasgos las coordenadas en las que se inscriben las relaciones entre la psicología y la educación a partir de los últimos años de la década de los cincuenta; las dudas surgidas a lo largo de las décadas anteriores sobre el alcance real de las aportaciones de la primera seguirán aumentando paulatinamente, pero serán neutralizadas durante casi dos décadas por la explosión de la investigación educativa de la que participa también la investigación psicológica. Las insatisfacciones, los logros más bien reducidos, las expectativas incumplidas, se seguirán atribuyendo a la juventud de la psicología científica.

Hacia 1975, la época dorada parece haber llegado a su fin. La crisis económica que se instala a nivel mundial y el recrudecimiento de la tensión entre los dos bloques con la amenaza de un enfrentamiento directo provocan una restricción considerable de las ayudas destinadas a la investigación y a las reformas educativas. El optimismo de los años sesenta es sustituido progresivamente por un pesimismo que alcanza en ocasiones las características del desencanto. Por otra parte, se impone la evidencia de que la masa de resultados empíricos acumulados gracias a los esfuerzos de casi dos décadas de investigaciones educativas apenas ha tenido repercusiones prácticas; es asimismo patente la ausencia de teorías globales y fructíferas que integren los datos empíricos. Se constata también el fracaso en el intento de lograr una auténtica igualdad de oportunidades pese a los esfuerzos económicos realizados. La utilidad misma de la investigación educativa empieza a ser cuestionada y surgen las críticas radicales al sistema educativo y las tesis de la desescolarización.

Obviamente, la psicología no escapa a esta ola de criticismo. Las elevadas expectativas

que, desde la teoría y la práctica educativas, se tenían a su propósito son definitivamente puestas en duda. Se reconoce desde dentro y desde fuera —es decir, tanto por los propios psicólogos como por los educadores y otros profesionales de la educación— que en su inmensa mayoría las esperanzas depositadas en ella no han podido ser colmadas. Se abre una fase de reflexión y de análisis epistemológico, de búsqueda de alternativas. Unos, los más optimistas, continúan insistiendo en que la psicología es aún una ciencia joven y sostienen que hay que seguir incrementando el caudal de conocimientos psicológicos para que las expectativas se cumplan; otros, más pesimistas, sugieren que el error reside en que el nivel de expectativas ha sido y es excesivamente elevado, habida cuenta de la naturaleza del fenómeno educativo y de sus implicaciones políticas, económicas e ideológicas; otros todavía, sin negar totalmente los argumentos anteriores, señalan que las relaciones entre psicología y educación han adoptado demasiado a menudo un carácter excesivamente unidireccional que no ha tenido en cuenta los elementos propios de los procesos educativos, por lo que urge un cambio de planteamiento a este nivel. La polémica continúa abierta en estos primeros años de la década de los ochenta, en los que coexisten opiniones muy divergentes al respecto. No es este el contexto adecuado para revisarlas ni para interrogarse sobre los supuestos que están en su base. La breve descripción histórica que precede tiene como principal objetivo proporcionar una panorámica de conjunto en la que podamos situar las aportaciones de la teoría genética al campo de los aprendizajes escolares.

En efecto, nos parece importante tener en cuenta el contexto histórico en que surgen y se desarrollan dichas aportaciones si se aspira a captar su alcance y sus limitaciones; de la misma manera que nos parece también

importante tener presente que pueden responder en ocasiones a maneras netamente diferenciadas de entender las relaciones entre la psicología y la educación.

II. LA TEORÍA GENÉTICA Y LA EDUCACIÓN

Es sabido que el interés de Piaget por la problemática educativa o por las aplicaciones de la teoría genética a la educación ha sido siempre más bien secundario. Que nosotros sepamos, nunca ha participado directamente ni dirigido una investigación con fines esencialmente pedagógicos. Sus únicas publicaciones en este campo son dos libros (Piaget, 1969; 1972) y algunos artículos escritos prácticamente por encargo con el fin de formar parte de recopilaciones, o bien escritos en función de las obligaciones derivadas del cargo de Director del *Bureau International de l'Education* que ocupó durante unos años a partir de 1939. Es sabido también que el protagonista principal, por no decir exclusivo, de la gran obra piagetiana es el conocimiento científico. El problema que confiere una unidad a la extensa obra de Piaget y de la Escuela de Ginebra es el de la construcción del pensamiento racional; y el camino utilizado para abordar este problema es la investigación psicológica de las operaciones del pensamiento. ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento?... Esta es la pregunta clave de la teoría genética. En 1950, Piaget publica los tres volúmenes de la *Introducción a la epistemología genética*, que constituyen una respuesta detallada a la pregunta anterior. En nuestra opinión (Coll y Gilliéron, 1982), hacia 1950 el armazón de la teoría genética está ya elaborado en sus líneas principales. A partir de entonces, y hasta su muerte en 1980, las modificaciones y enriquecimientos que Piaget aportará a la misma no su-

pondrán cambios sustanciales en sus principios básicos.

El análisis sistemático de la génesis de las nociones básicas de) pensamiento racional —espacio, tiempo, causalidad, movimiento, azar, lógica de las clases, lógica de las relaciones, etc.—, así como la descripción de las características del pensamiento concreto y formal y de las estructuras lógico-matemáticas que los caracterizan, hacen surgir grandes esperanzas sobre la posible utilización de estos conocimientos en el campo educativo y, concretamente, en el de los aprendizajes escolares. En 1951, H. Aebli protagoniza el primer intento sistemático con una visión extraordinariamente optimista de las expectativas generadas por la teoría genética en el tratamiento de la problemática educativa; en la introducción de su libro, Aebli se muestra convencido de que la teoría genética permitirá deducir «los principios metodológicos sobre los que debe basarse la enseñanza de todas las materias principales». A partir de ese momento, las referencias a Piaget y a la teoría genética desde la pedagogía no harán sino aumentar. Entre otras razones, hay una de suma importancia que enlaza directamente con el breve esbozo histórico que antes perfilábamos. En el contexto de la batalla por el desarrollo científico y tecnológico de los años sesenta, cuando las miradas se dirigen una vez más de forma insistente hacia la psicología para asegurar la reforma científica del sistema educativo, la teoría genética presenta un atractivo considerable. Por un lado, es una teoría del conocimiento que proporciona una amplia y elaborada respuesta al problema de la construcción del conocimiento científico; su formulación en términos de cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento la hace directamente pertinente desde el punto de vista del aprendizaje escolar; pero además es una teoría del desarrollo que describe la evolu-

ción de las competencias intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia mediante la génesis de nociones y conceptos cuyo parentesco con los contenidos escolares —en especial en las áreas de matemáticas y de ciencias naturales— parece evidente; si a lo anterior le añadimos que una de las primeras tareas que asume el Centro Internacional de Epistemología Genética es plantear la cuestión del aprendizaje de las estructuras operatorias —Piaget, Mandelbrot y Jonckheere, 1958; Piaget y Greco, 1959; Apostel, Jonckheere y Matalón, 1959; Piaget, Morf, Smedslund, Vinh Bang y Wohlwill, 1959; Piaget, Goustard, Greco y Matalon, 1959—, tenemos todos los ingredientes para entender las razones del enorme interés que despierta la teoría genética en los ambientes educativos.

La obra de Piaget, con excepción de los primeros libros publicados en los años veinte, es todavía desconocida en los EE. UU. y, cuando se produce el redescubrimiento de la misma durante los años sesenta, el interés educativo prima indiscutiblemente sobre los otros; hasta tal punto, que puede decirse que la lectura de Piaget a partir de ese momento está en gran parte presidida por una motivación pedagógica. La confluencia de un nivel de elaboración ya muy avanzado de la teoría y de una serie de circunstancias sociopolíticas y económicas, junto con la propia naturaleza de la explicación genética, desencadenan una búsqueda masiva de aplicaciones pedagógicas. De esta manera, y en forma un tanto contradictoria con los intereses de Piaget y la orientación general de los trabajos de la Escuela de Ginebra, se origina una dinámica que lleva a un número considerable de los psicólogos que se inspiran en esta línea de pensamiento a trabajar en el campo de la psicopedagogía y de la psicología de la educación. Esta tendencia, por otra parte, es general y se manifiesta tanto en los EE. UU. como en Europa, alcanzando también, por

supuesto, a nuestro país. La mayoría de las aplicaciones que comentaremos en el apartado siguiente, y que abarcan desde la revisión del curriculum hasta los métodos de enseñanza y los programas de educación compensatoria, aparecen entre los últimos años de la década de los cincuenta y los primeros de la de los setenta. Esto les confiere una pertenencia a este período histórico no sólo cronológica, sino también ideológica en el sentido de que responden en su mayor parte a la idea dominante sobre las relaciones entre la psicología y la educación y las expectativas que se tienen sobre las aportaciones de la primera para abordar los problemas planteados por la segunda. Es decir, son intentos que vehiculan, aunque sea implícitamente, la idea de que la psicología y la epistemología genéricas tienen la clave para solucionar, si no todos, al menos los más importantes problemas educativos.

El desencanto de la segunda mitad de la década de 1970 que obliga a un replanteamiento de la investigación educativa sacude también a los psicólogos de la educación que se inspiran en la teoría genética. Es forzoso admitir que las contribuciones realizadas desde esta perspectiva a la elaboración de una teoría educativa de naturaleza científica, pese a ser importantes, están aún lejos, hoy por hoy, de alcanzar las dimensiones que pretendía Aebli en 1951. Y, sobre todo, es forzoso admitir que el impacto real de la psicopedagogía genética —permítasenos la expresión— sobre la práctica educativa es sorprendentemente pequeño en relación con los esfuerzos desplegados. Por supuesto, cabe argumentar que estos esfuerzos son todavía insuficientes y hay que perseverar en las tentativas de aplicación y en los proyectos de investigación; sin lugar a dudas. Cabe argumentar también que la parquedad de los frutos obtenidos se debe a las lógicas resistencias del sistema educativo a aceptar las innovaciones que se proponen desde la

perspectiva genética; tampoco nos parece un argumento desechable, aunque es necesario subrayar que dichas resistencias forman parte de la realidad educativa y, en consecuencia, deben ser tenidas en cuenta por una propuesta innovadora que aspire a tener una incidencia real. Finalmente, puede argumentarse que la teoría genética es particularmente difícil de entender, tanto por su contenido conceptual como por los métodos de análisis formalizante que utiliza y por el estilo en ocasiones «hermético» que caracteriza las publicaciones de Piaget; es posible que estas razones expliquen la dificultad de penetración de la teoría genética en los ambientes educativos, pero no explican, a nuestro juicio, el escaso eco de las aplicaciones que han surgido de ella.

En cualquier caso, e independientemente de que aceptemos en todo o en parte los argumentos anteriores, son cada día más numerosos los autores que cuestionan la manera misma como se han planteado las relaciones entre, por una parte, la psicología y la epistemología genéticas y, por otra, la teoría y la práctica educativas; como alternativa, se sugiere una utilización de las primeras como instrumento de análisis de los problemas surgidos en y desde la problemática educativa, en vez de considerarlas como una fuente potencial de soluciones ya hechas para resolver los males que aquejan a la educación. En otro trabajo de este mismo volumen expondremos con mayor detalle esta perspectiva; vamos ahora a detenernos en la descripción a grandes rasgos de algunas de las aplicaciones educativas más importantes de la teoría genética.

III. LAS APLICACIONES DE LA TEORÍA GENÉTICA AL CAMPO DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES

Los intentos de aplicar la teoría genética al campo de los aprendizajes escolares son numerosísimos y presentan una gran variedad. La revisión sistemática y exhaustiva de los mismos es una ingente tarea que aún no ha sido abordada. La variedad quedará suficientemente reflejada más adelante; en cuanto a la cantidad, basta como ejemplo el dato siguiente: la fundación *Archives Jean Piaget*, centro de investigación y de documentación con sede en Ginebra, publica periódicamente un catálogo en el que se recogen los trabajos relacionados con la temática piagetiana; el catálogo número 7, correspondiente al mes de julio de 1981, incluye más de doscientas referencias relacionadas con las aplicaciones educativas, y las voces «psicopedagogía», «educación», «enseñanza» y «aprendizaje» figuran entre las más nutridas. Si tenemos en cuenta que las revistas vaciadas para confeccionar el catálogo son sólo una parte de las publicaciones periódicas especializadas en temas psicoeducativos y que la búsqueda de libros no es sistemática, hay que concluir que esta cifra es realmente elevada³.

Pese a lo que hemos comentado en el apartado anterior sobre la desproporción entre los esfuerzos realizados y los logros conseguidos, hay que subrayar que la teoría genética ha sido sin lugar a dudas una de las teorías psicológicas que mayor impacto ha tenido en los ambientes educativos durante las dos últimas décadas. Quiere esto decir que la evidencia de que en términos absolutos los

logros hayan sido más bien escasos no debe conducir necesariamente a una renuncia; más bien, en nuestra opinión, debe tomarse como indicador de la exigencia de un análisis crítico de las aplicaciones realizadas a fin de ajustar los esfuerzos a los logros y las expectativas a la realidad. En este sentido, las aplicaciones que comentaremos poseen un valor intrínseco independientemente del grado de implantación que han logrado, de las dificultades teóricas que plantean y de las críticas de que son objeto. La revisión de las aplicaciones educativas de la teoría genética puede abordarse con criterios diferentes: podemos, por ejemplo, agruparlos según el ámbito institucional —educación familiar, educación escolar, tiempo libre, etc.—; o según el nivel de enseñanza —preescolar, primaria, secundaria, formación profesional, etc. Nosotros adoptaremos, sin embargo, un criterio distinto que consiste en agruparlas según el componente o aspecto del proceso de enseñanza/aprendizaje sobre el que inciden más directamente: objetivos, contenidos, evaluación, métodos de enseñanza, etc. (Coll, 1980). Esta alternativa resulta más adecuada a la problemática de las relaciones entre psicología y educación que constituye el eje central del presente trabajo. Las categorías de aplicaciones que distinguiremos de esta manera, aunque no cubran la gran variedad existente, son, a nuestro juicio, las más importantes y las que mayor difusión han alcanzado; por supuesto, en la práctica pueden y suelen aparecer combinadas, pero las analizaremos por separado con el fin de lograr una mayor claridad en la exposición.

A) La teoría genética y el establecimiento de los objetivos educativos

La idea básica de este tipo de aplicaciones consiste en proponer el desarrollo como objetivo fundamental del aprendizaje escolar. La teoría genética ha mostrado que el desarrollo consiste en la construcción, de estruc-

³ La Fundación *Archives Jean Piaget* (Université de Genève. 6, rue de Saussure. 1211 Genève 4. Suiza) ha publicado hasta el momento siete catálogos: el primero en 1975 (*Catalogue des Archives Jean Piaget*, Boston, G. K. Hall, 1975) y los siguientes con una periodicidad anual a partir de esta fecha.

turas intelectuales progresivamente más equilibradas; es decir, que permiten un mayor grado de adaptación de la persona al medio físico y social mediante una serie de intercambios múltiples y variados con el mismo. La tendencia a la construcción de estructuras cada vez más equilibradas tiene una base biológica, por lo que posee un cierto carácter universal y es relativamente independiente de las características *específicas* del medio en el que tiene lugar el desarrollo de la persona. Esta universalidad en la dirección del desarrollo sugiere ya su posible utilización como criterio intrínseco para la definición de objetivos educativos haciendo abstracción de modas puntuales y de los valores e intereses imperantes en un momento histórico concreto. Pero, además, ha sido posible discernir en el *continuum* que es el desarrollo unos estadios evolutivos caracterizados por estructuras que definen estados sucesivos de equilibrio parcial. Dado que en cualquier momento de la vida de una persona sus estructuras determinan la amplitud y la naturaleza de los intercambios con el medio, y dado que dichas estructuras se construyen de manera progresiva y ordenada, la consecuencia que se va a sacar es que la educación, al menos en los niveles iniciales, debe proponerse como meta potenciar y favorecer el desarrollo de las estructuras. Una vez admitido este objetivo «general» o «a largo plazo», los objetivos educativos «particulares» o «a corto plazo» dependen del nivel de enseñanza en que nos situemos y del aspecto del desarrollo —intelectual, social, moral— al que se atribuya mayor importancia.

Así, por ejemplo, la enseñanza preescolar estará presidida por el objetivo de que los niños progresen hacia un pensamiento operatorio concreto, hacia un juicio moral autónomo y hacia un tipo de relación con sus semejantes basado en la reciprocidad, la coordinación de los puntos de vista y la co-

operación; del mismo modo, la enseñanza primaria se propondrá como meta última que los alumnos alcancen un nivel de pensamiento formal, con todas las implicaciones que esto supone, en las áreas cognitiva, afectiva y relacional. En resumen, cualquiera que sea el nivel de enseñanza considerado, la educación debe proponerse que los alumnos alcancen en cada momento el mayor grado de desarrollo posible; los contenidos, las tareas, las actividades de aprendizaje, las intervenciones del enseñante y, en general, todas las decisiones didácticas son valoradas según su mayor o menor grado de adecuación para alcanzar este objetivo último.

Adoptar este punto de vista equivale de hecho a relativizar la importancia de los contenidos escolares, que ya no poseen un interés en sí mismos, sino en función de que contribuyan o no a favorecer el desarrollo; el énfasis se pone en las competencias intelectuales, en los instrumentos cognitivos, en la madurez de la personalidad. La memorización, la acumulación de conocimientos y la aceptación no razonada de normas y valores no favorecen el desarrollo y pueden llegar incluso a obstaculizarlo o a impedirlo.

El uso de la teoría genética como marco de referencia para establecer los objetivos educativos ha hecho tomar conciencia de la necesidad de vincular los aprendizajes escolares y los procesos de desarrollo y de la estrecha relación que existe entre ambos. Sin embargo, la propuesta de erigir el desarrollo, y más concretamente el desarrollo operatorio, en objetivo último de los aprendizajes escolares ha sido objeto de duras críticas durante los últimos años. Así, por ejemplo, J. Brun (1980; 1981) ha afirmado en repetidas ocasiones que esta manera de proceder equivale a no tener en cuenta la naturaleza esencialmente social del fenómeno educativo; la función de la escuela y de todo el sistema educativo en su conjunto es transmitir a las futuras generaciones los conocimientos

y los valores que la sociedad considera importantes para su supervivencia; los conocimientos científicos y, con mayor claridad si cabe, los sistemas de valores, son el resultado de una empresa social y la voluntad de transmitirlos tiene asimismo una función social; se puede y se debe discutir críticamente la selección que la sociedad realiza entre el conjunto de conocimientos elaborados por la humanidad a lo largo de su historia; se puede y se debe discutir críticamente el sistema de valores que se transmite a las nuevas generaciones; pero concebir los fines de la educación como una réplica del desarrollo supone una manera de plantear las relaciones entre la psicología y la pedagogía «que reduce la realidad de esta última a un sistema teórico autónomo, desgajándola de este modo de la realidad social de la que emanan en último término las finalidades de la educación» (Brun, 1980, p. 47). Por otra parte, Kuhn ha subrayado recientemente (1979) las dificultades de evaluación encontradas por los programas escolares que proponen el desarrollo operatorio como meta de la educación. En efecto, en el caso de preescolar —Kuhn se refiere explícitamente a los programas de Lavatelli (1970), Weikart (1971) y Kamii (1972)— el hecho de que prácticamente todos los niños alcancen un nivel de pensamiento operatorio concreto independientemente del tipo de programa seguido impide evaluar la eficacia de los programas elaborados sobre esta base. En cuanto a los que se dirigen a promover el pensamiento operatorio formal —aquí la referencia es el *Science Curriculum Improvement Study*: Lawson, 1975; Lawson y Renner, 1975, etc.—, la situación es aún más delicada debido a las dificultades que plantea la definición de este estadio evolutivo y a que la manera de evaluar si un adolescente o un adulto son capaces de razonar a nivel formal dista mucho de estar claramente precisada.

Estas críticas no invalidan en absoluto la conveniencia de plantear los aprendizajes escolares en el marco más amplio de los procesos de desarrollo. No se cuestiona que el aprendizaje escolar deba contribuir a potenciar al máximo el desarrollo del alumno en todas las vertientes de su personalidad; simplemente se destaca que la razón misma de la existencia institucionalizada de la educación es la voluntad de transmitir unos conocimientos, unas destrezas, unos valores, que son considerados relevantes desde el punto de vista social, siendo éste el contexto en el que hay que plantear la elección de los objetivos educativos. En caso contrario, se corre el riesgo de confundir el proceso de enseñanza/aprendizaje con el proceso de desarrollo y los métodos de enseñanza con las técnicas de estimulación evolutiva. La manera correcta de plantear la relación entre los aprendizajes escolares y el desarrollo operatorio es, en nuestra opinión, la siguiente: ¿cómo llevar a cabo el aprendizaje de unos contenidos específicos, cuya elección es en definitiva el resultado de una decisión de orden social, de tal manera que no interfiera negativamente con el proceso de desarrollo operatorio del alumno y que, a ser posible, repercuta favorablemente sobre el mismo? En otros términos, el hecho de que un aprendizaje escolar no tenga aparentemente unas repercusiones directas a nivel de progreso operatorio no es una condición suficiente para desestimarlos.

B) Las pruebas operatorias y la evaluación de las posibilidades intelectuales de los alumnos

La adquisición de nuevos conocimientos depende en parte de la capacidad intelectual; el uso de los tests de inteligencia en el campo escolar con fines predictivos reposa sobre este principio. Según la explicación genética, la adquisición de un conocimiento implica su asimilación a los esquemas interpretativos

previos del sujeto y una eventual modificación de éstos según el grado de novedad de lo aprendido. El conjunto de esquemas de asimilación que posee una persona en un momento determinado de su vida define su competencia intelectual. La psicología genética ha estudiado cómo se construyen y cómo evolucionan algunos de estos esquemas —concretamente los que corresponden a las nociones básicas y constitutivas del pensamiento científico—, proporcionando un modelo del desarrollo de la competencia intelectual en términos de capacidad operatoria. La capacidad operatoria de los alumnos es un factor de suma importancia que hay que tener en cuenta cuando abordan nuevos contenidos; así, por ejemplo, los niños de nivel preoperatorio no tienen todavía los instrumentos intelectuales necesarios para comprender correctamente el sistema de los números naturales; del mismo modo, los niños que se encuentran en el estadio de las operaciones concretas no son todavía capaces de razonar sobre el azar, pues el manejo adecuado de lo posible aparece únicamente con el pensamiento formal; también la posibilidad de formular hipótesis y de proceder a su verificación sistemática controlando las variables que intervienen está reservada al pensamiento formal, por lo que la comprensión y utilización del método experimental está fuera del alcance de los alumnos que no hayan llegado a este nivel de pensamiento, etc.

De este modo, surge la idea de utilizar las pruebas operatorias —las tareas o situaciones experimentales que han servido para estudiar la génesis de la competencia operatoria— con el fin de evaluar las posibilidades intelectuales de los alumnos ante la asimilación de determinados contenidos. La exploración mediante pruebas operatorias, se piensa, permitirá anticipar qué alumnos van a «seguir» sin dificultad y cuáles no podrán «seguir»; proporcionará informaciones útiles

para constituir grupos homogéneos y adecuar los contenidos; ayudará a evaluar la influencia de los aprendizajes escolares sobre el desarrollo operatorio y a analizar el fracaso escolar. La utilización de las pruebas operatorias con fines diagnósticos y evaluativos está reforzada por la extensa gama de pruebas existentes y por la variedad de áreas conceptuales que cubren. Existen en la actualidad varias recopilaciones de pruebas operatorias que presentan detalladamente las consignas, el material y las conductas jerarquizadas por niveles con indicación expresa de las edades medias de aparición (cf., por ejemplo, OCDE, 1977).

Pese a haber alcanzado una gran popularidad en determinados ambientes, el uso de las pruebas operatorias como instrumento de diagnóstico psicopedagógico presenta serias dificultades de orden técnico, metodológico y teórico que pueden dar lugar a errores graves. Así, las edades medias de aparición de las conductas son sólo indicativas y pueden variar enormemente de una cultura a otra, de un medio social a otro, e incluso de un sujeto a otro; la estandarización de las pruebas y la tipificación estadística de las conductas es casi nula; la aplicación es forzosamente individual y a menudo larga; se requiere un dominio elevado del método clínico de interrogatorio; se requiere también un conocimiento profundo de la teoría genética para poder interpretar adecuadamente las conductas de los sujetos; el problema de los desfases horizontales constituye asimismo una dificultad de envergadura: dos pruebas que en teoría presentan el mismo nivel de complejidad pueden dar lugar a conductas diferentes. Pero, sobre todo, lo que aconseja una prudencia máxima en la utilización de las pruebas operatorias para el diagnóstico psicopedagógico es que la mayor parte de las veces no es fácil precisar qué relación existe entre los contenidos escolares y las nociones exploradas por las prue-

bas. En resumen, nos encontramos con una aplicación educativa de la teoría genética que exige un elevado grado de especialización y de prudencia. Por ello, no parece factible ni deseable que se lleve a cabo de un modo masivo y generalizado. No es factible, pues la exploración sistemática de los alumnos de una clase mediante una batería mínima de pruebas operatorias representativas de las diferentes áreas nocionales es una tarea que escapa a las posibilidades de formación y de dedicación de un enseñante; tampoco es deseable, en nuestra opinión, pues los riesgos de error son excesivamente elevados y su utilidad para programar y llevar a cabo los aprendizajes escolares dista de ser obvia. Por supuesto, estas afirmaciones no implican una descalificación del diagnóstico operatorio, que en manos del especialista constituye un instrumento insustituible de exploración que complementa las técnicas clásicas.

C) Las nociones operatorias como contenidos del aprendizaje escolar

Esta aplicación reposa sobre supuestos bastante similares a los que hemos explicitado en el apartado A): se insiste sobre la capacidad de estructuración operatoria del alumno y los aprendizajes específicos pasan a segundo término. Si en el caso de los objetivos esta idea se concreta proponiendo el desarrollo operatorio como meta de la educación, aquí se substituyen los contenidos escolares por los contenidos operatorios. Lo importante es favorecer en el alumno el progreso operatorio y se piensa que la manera más adecuada para conseguirlo consiste en enseñar las nociones básicas del pensamiento, es decir, las nociones operatorias. Las actividades de aprendizaje se articulan en torno a nociones como la clasificación, la seriación, la inclusión, la conservación, etc. Esto puede llevarse a cabo recreando fielmente en la clase las situaciones experimen-

tales utilizadas para estudiar la génesis o bien diseñando y actividades que tienen su misma estructura interna. En una palabra, se intenta favorecer la competencia intelectual de los alumnos mediante tareas de aprendizaje operatorio.

La viabilidad de este planteamiento ha sido considerablemente reforzada por las investigaciones de la Escuela de Ginebra que muestran que, bajo determinadas condiciones, se puede acelerar el desarrollo operatorio (Inhelder, Bovet, Sinclair, 1974). Aunque puede llevarse a cabo en cualquier nivel del sistema educativo, donde esta propuesta ha alcanzado mayor popularidad es en la enseñanza preescolar; la mayor parte de los programas de educación compensatoria de los años sesenta inspirados en la teoría genética participan de la idea de que un aprendizaje de nociones operatorias puede contribuir a compensar los déficits que presentan los niños de medio social desfavorecido (cf., por ejemplo, Kamii, 1971; 1972). Otra modalidad de aplicación de la misma idea es la propuesta de realizar ejercicios de aprendizaje operatorio para tratar determinados tipos de fracaso o de retraso escolar. La objeción más importante que puede formularse a esta manera de proceder es que resulta muy dudosa la legitimidad de reducir el aprendizaje escolar al aprendizaje operatorio; la competencia operatoria es un requisito necesario para el aprendizaje de determinados contenidos, pero en ningún caso se confunde con él: el problema pedagógico consiste entonces en determinar cuál es el método más eficaz para que el alumno se apropie unos saberes *habida cuenta* de su nivel de competencia operatoria. Además, suponiendo que se ha constatado un déficit en el aprendizaje escolar, puede atribuirse por lo menos a tres causas: el contenido que hay que aprender supera la competencia intelectual media de los alumnos, en cuyo caso éstos no pueden asimilarlo y lo más prudente es dejarlo para

más tarde; la complejidad conceptual del contenido no excede las posibilidades intelectuales de los alumnos, por lo que el déficit hay que atribuirlo a otros factores como, por ejemplo, la metodología didáctica utilizada; finalmente, el déficit de aprendizaje puede estar parcialmente ligado en algunos alumnos a un déficit operatorio, siendo este el caso en que resulta apropiado utilizar las técnicas de aprendizaje operatorio como técnicas complementarias de tratamiento y/o de apoyo psicopedagógico. De todos modos, un progreso en el campo operatorio no es suficiente para compensar un déficit escolar, aunque constituye en ocasiones una condición previa para lograrlo. Aprender algo exige una competencia intelectual acorde con la complejidad de lo que se aprende, pero sobre todo exige que se sepa utilizar adecuadamente dicha competencia; y es conveniente insistir una vez más en que la problemática general de las intervenciones educativas se sitúa prioritariamente en este segundo plano.

E. Duckworth ha criticado recientemente el reduccionismo del aprendizaje de contenidos escolares al aprendizaje de nociones, conceptos o estructuras operatorias en un artículo cuyo solo título resulta significativo —*O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar Piaget (1979)*—; su postura es contundente:

«(...) el dilema planteado en el título es falso. El problema está en las suposiciones erróneas sobre lo que debe ser el 'quid' de la educación, según las cuales todo conocimiento o toda preparación intelectual consta únicamente de estructuras lógicas y marcos conceptuales. Al contrario de esto, la obra de Piaget sugiere que ésta es la única área de preparación intelectual por la que los educadores no deben preocuparse; dejándoles a su propio ritmo y dándoles oportunidad, los niños desarrollan los sistemas básicos de referencia con

la misma facilidad que andan.» (Duckworth, 1979, p. 304).

La utilización masiva y generalizada de las técnicas de aprendizaje operatorio en las aulas plantea además los mismos inconvenientes que las técnicas de diagnóstico operatorio: elevado costo de tiempo, dominio del método clínico de entrevista, sólido conocimiento de la teoría genética, etc. Si añadimos esto a las objeciones anteriores, resulta comprensible que de todas las aplicaciones educativas de la teoría genética sea precisamente ésta la que en el momento actual cuenta con menos partidarios. Incluso autores que la han llevado a la práctica en tiempos pasados, se muestran hoy muy críticos en cuanto a su viabilidad y corrección (Kamii y DeVries, 1977, pp. 56-62).

D) La teoría genética y la selección y ordenación de los contenidos del aprendizaje escolar

La propuesta consiste en analizar los contenidos escolares con el fin de determinar su complejidad estructural y precisar las competencias operatorias necesarias para poder assimilarlas. De este modo, puede llegarse, por ejemplo, a la conclusión de que es conveniente eliminar del programa de un curso los contenidos que superan las capacidades operatorias de los alumnos; también pueden formularse propuestas sobre el orden a seguir en el aprendizaje de los contenidos según la jerarquía o secuencia de las competencias operatorias emparentadas con los mismos. Por ejemplo, la psicología genética ha estudiado ampliamente la construcción del espacio representativo mostrando que las propiedades topológicas son las primeras que el niño comprende y utiliza, para acceder después al manejo de las propiedades proyectivas y euclidianas; esto puede dar lugar a una programación de los contenidos de la enseñanza de la geometría que tenga en cuenta tanto las edades medias de com-

comprensión de los distintos tipos de relaciones espaciales como su orden de construcción. Debido a la naturaleza de las nociones cuya génesis ha sido estudiada con mayores detalles, la teoría genética es particularmente útil para el análisis de los contenidos de las áreas de matemáticas, de ciencias naturales y, en menor medida, de ciencias sociales.

Esta aplicación es sin lugar a dudas la que ha tenido un mayor impacto real en el campo educativo con repercusiones altamente positivas. Durante las últimas décadas, los programas escolares de la mayoría de los países han ido adaptando progresivamente la complejidad conceptual de los contenidos propuestos y su secuenciación a lo largo de la escolaridad a las posibilidades intelectuales de los alumnos. Aunque subsisten todavía algunos desajustes, el grado de adecuación conseguido empieza a ser elevado y la teoría genética ha desempeñado un papel decisivo en este logro. Un ejemplo concreto y próximo de lo que decimos son los nuevos programas para el ciclo inicial de la EGB, en los que es patente el esfuerzo realizado por adaptar los contenidos a la evolución intelectual del niño tal como ha sido descrita por la psicología genética.

Con todo, la utilización mecánica de esta manera de proceder y la creencia de que la adecuación de los contenidos a la capacidad operatoria del niño constituye la solución del problema didáctico pueden conducir a planteamientos erróneos. Hay una primera dificultad que surge del hecho que las edades medias que señala la psicología genética para los niveles de competencia operatoria tienen únicamente un valor indicativo; aunque la secuencia de construcción sea fija, se aprecian variaciones —retrasos o adelantos— de hasta tres o cuatro años según el medio sociocultural y las nociones consideradas. De este modo, la secuenciación de los contenidos sobre la base de las edades indicativas medias puede dar lugar de hecho a

desajustes importantes cuando se aplica a alumnos particulares; los intentos de evaluar el nivel de competencia operatoria real en cada caso con el fin de situarse en el punto adecuado del programa topan por otra parte con las dificultades ya señaladas anteriormente. Estas consideraciones abogan, pues, por una cierta flexibilidad en la aplicación de los programas y por la búsqueda de medios complementarios para individualizar la enseñanza.

Otro inconveniente, éste de mayor peso, atañe a la naturaleza de los contenidos escolares, que no pueden ser analizados únicamente en términos de los componentes operatorios necesarios para su adquisición. Así, por ejemplo, la comprensión del funcionamiento del sistema digestivo, de los lazos de parentesco o de la economía de mercado exigen un cierto nivel de competencia operatoria, pero la decisión última sobre su inclusión en un lugar determinado del curriculum depende también de otros factores como los conocimientos previos que hay que tener para abordar estos núcleos temáticos. La relevancia del análisis de contenido en términos de componentes operatorios varía según las materias, pero nunca puede ser único, ni siquiera en el caso de las matemáticas.

Señalemos por último que, aun reconociendo la gran importancia y los efectos positivos de la adecuación de los contenidos escolares a las posibilidades intelectuales del alumno, subsiste por entero el problema didáctico de cómo asegurar su adquisición una vez logrado el máximo grado de ajuste posible. En efecto, la diferencia fundamental entre el proceso evolutivo y el proceso educativo es que el primero hace referencia a una génesis espontánea mientras que el segundo es el resultado de una actividad intencional. Con esto queremos decir que una cosa es saber, por ejemplo, que el alumno no podrá utilizar el procedimiento de variación sistemática de

los valores de una variable mientras mantiene constante el valor de las otras hasta que alcance el nivel de pensamiento formal; y otra cosa muy distinta es saber cómo se tiene que intervenir precisamente para facilitar la aparición de este procedimiento, y sobre todo, cómo hay que intervenir una vez adquirido para que el alumno aprenda a utilizarlo con el fin de apropiarse nuevos conocimientos. Dicho de otro modo, la aplicación que comentamos se sitúa en el nivel de los contenidos de la enseñanza y no en el de la metodología didáctica, siendo ambos aspectos esenciales para la problemática de los aprendizajes escolares.

E) La teoría genética y la elaboración de una psicopedagogía de los contenidos específicos del aprendizaje escolar

El punto de partida de estos intentos es la toma de conciencia de algunas de las críticas que hemos ido señalando en los apartados anteriores. Concretamente, se reconoce la originalidad del proceso de enseñanza/aprendizaje respecto al proceso de desarrollo, lo que equivale a un rechazo de la transposición pura y simple del campo operatorio al ámbito de los objetivos educativos y de los contenidos de la enseñanza. La teoría genética nos ofrece una panorámica bastante amplia y detallada de los niveles de construcción de las categorías básicas del pensamiento; es decir, de lo que hay de más general, de universal, en el conocimiento; en suma, de las formas del pensamiento en el sentido kantiano. En la medida en que dichas formas tienen el carácter de generalidad y de universalidad que pretenden, jugarán un papel decisivo en cualquier actividad intelectual de la persona, incluido por supuesto el aprendizaje escolar. Sin embargo, los contenidos escolares tienen un alto grado de especificidad —esto es cierto en las áreas tradicionales del conocimiento como las matemáticas, la geografía, la historia, etc., y

también en el caso de los hábitos, destrezas, normas y valores que tanta importancia tienen en el aprendizaje escolar— y, en consecuencia, la manera como los alumnos los van construyendo progresivamente nos es desconocida casi por completo. Será, pues, necesario conocer con el máximo de detalles el camino que sigue el alumno para la construcción de estos conocimientos específicos si aspiramos realmente a lograr una adecuación entre contenidos escolares y niveles de construcción psicogenética; será, asimismo, conveniente conocer los procedimientos mediante los cuales el alumno se va apropiando progresivamente estos contenidos si deseamos intervenir eficazmente en su adquisición. Los contenidos escolares son considerados como objetos de conocimiento con una identidad y unas características propias y, a partir de la interpretación de los procesos cognitivos que proporciona la teoría genética, se analizan los momentos por los que pasa su elaboración y los procedimientos que utilizan para ello los alumnos. Este planteamiento es relativamente tardío en la historia de las aplicaciones educativas de la teoría genética y supone aceptar una inmensa tarea previa de investigación, pues los saberes susceptibles de ser tomados como contenidos escolares son muy numerosos y variados. Pese a ello, existen ya en el momento presente algunos resultados de gran interés; así, por ejemplo, los trabajos de G. Vergnaud y de su equipo sobre la construcción psicogenética de las estructuras aditivas elementales y de las estructuras multiplicativas; o las investigaciones de E. Ferreiro y de A. Teberosky sobre la psicogénesis de la escritura. De ambos ofrecemos una pequeña muestra en este volumen.

Sin embargo, como señalábamos en la presentación a propósito de los trabajos de Vergnaud y Durand y de Ferreiro, la psicogénesis de los contenidos escolares no parece estar aún en disposición de ofrecer una pro-

puesta global en cuanto a metodología didáctica; y ello no sólo porque constituye todavía, hoy por hoy, un proyecto que apenas ha empezado a dar resultados, sino también porque el objetivo fundamental sigue siendo comprender y explicar cómo el sujeto construye el conocimiento —aunque el sujeto sea aquí un alumno y se trate de conocimientos escolares— más que averiguar cómo se puede ayudarle a construirlo. Difícilmente puede conseguirse lo segundo sin indicaciones precisas sobre lo primero, y aquí reside el valor de las aportaciones que se han realizado ya y que se realizarán sin duda en el futuro desde esta perspectiva; pero a partir de estas indicaciones se puede concebir todavía una amplia gama de intervenciones didácticas cuyo valor y eficacia están por precisar.

F) La teoría genética como fuente de Inspiración de métodos de enseñanza

Mientras las aplicaciones anteriores se centran de manera casi exclusiva —excepto en el último caso— en la teoría operatoria del desarrollo intelectual, ésta parte de la concepción constructivista del conocimiento que postula la teoría genética con el fin de elaborar propuestas relativas a la metodología de la intervención didáctica. La idea básica del constructivismo es que el acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisociable de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto; el carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido: ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. El constructivismo que subyace a la teoría genética supone además la adopción de una perspectiva relativista —el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de

construcción— e interaccionista —el conocimiento surge de la interacción continua entre sujeto y objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto.

El constructivismo, el relativismo y el interaccionismo, aplicados al proceso de adquisición de saberes que persigue el aprendizaje escolar, le confieren unas características cuyas implicaciones instruccionales son de enorme trascendencia: el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración; a lo largo de este proceso, pueden darse asimilaciones incompletas o incluso defectuosas de los contenidos que son, sin embargo, necesarias para que el proceso continúe con éxito; la enseñanza debe plantearse de tal manera que favorezca las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender, etc. En suma, la teoría genética nos dice que el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción; en consecuencia, los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno.

La actividad del alumno que aparece en el centro del proceso de aprendizaje es una actividad autodirigida, autoestructurante; poco importa en último término que consista en manipulaciones observables o en operaciones mentales que escapan al observador; poco importa también que responda total o parcialmente a la iniciativa del alumno o que tenga su origen en la incitación y las propuestas del enseñante. Lo esencial es que se trata de una actividad cuya organización y planificación corren a cargo del alumno. Esta propuesta está ampliamente fundamentada en la explicación genética del funcionamiento y del progreso intelectual: a través de un proceso interno de equilibración entre los polos de asimilación y de acomodación de la actividad, y gracias a los mecanismos de abs-

tracción simple y de abstracción reflexionante, se van construyendo las estructuras de la inteligencia que jalonan el desarrollo operatorio. Sin embargo, esta claridad de los fundamentos teóricos de la propuesta contrasta con las dificultades que encuentra su instrumentación práctica. Las razones de este hecho han sido atribuidas por A. Kuhn a que «la cuestión que sigue sin resolverse, tanto en la teoría educativa como en la evolutiva, es la naturaleza del proceso mediante el cual los esquemas cognitivos de un individuo establecen contacto o interacción con las estructuras existentes en el entorno externo» (1979, p. 353). En efecto, el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas, incluso en su versión más reciente (Piaget, 1975), está formulado en términos extremadamente genéricos y formales con pocas referencias a situaciones concretas. Por otra parte, las investigaciones de Inhelder, Bovet y Sinclair sobre los mecanismos responsables del cambio y el aprendizaje de las estructuras operatorias (1974), así como las más recientes sobre las estrategias de resolución de problemas (Inhelder, 1978; Blanchet, 1977; Karmiloff e Inhelder, 1975, etc.), aunque han aportado algunos elementos de interés, todavía no permiten garantizar la instrumentación pedagógica del principio de la actividad autoestructurante.

Ante este estado de cosas, han surgido diferentes interpretaciones en cuanto a la manera de hacer efectivo el constructivismo genético en el campo del aprendizaje escolar. En el trabajo ya citado, A. Kuhn destaca dos que son particularmente interesantes por el grado de aceptación y de difusión que han alcanzado: la interpretación constructivista en sentido estricto y la interpretación del desajuste óptimo. La primera insiste sobre los aspectos endógenos del proceso de construcción del conocimiento y tiende a fomentar la actividad libre y espontánea del alumno como el único camino adecuado para que

éste dirija su propio aprendizaje; desde esta perspectiva, la intervención pedagógica estará destinada a crear un ambiente estimulante y rico, respetando al máximo que cada alumno trabaje a su nivel y con su propio ritmo. Parafraseando a E. Duckworth, se trata de crear situaciones pedagógicas de tal naturaleza que los alumnos puedan producir sin obstáculos «ideas maravillosas» y tengan oportunidad de explorarlas. Las cuestiones pertinentes se refieren aquí al diseño de estas situaciones pedagógicas: ¿qué características debe tener una situación pedagógica para ser estimulante?, ¿debe ser muy pautada o poco pautada?, ¿cuáles son los materiales más adecuados?, ¿qué intervenciones del enseñante favorecen la actividad autoestructurante?, ¿cuáles la bloquean?, ¿cómo seguir y evaluar el progreso inducido por estas actividades?, ¿cómo podemos estar seguros de que una actividad libre y espontánea da lugar a un proceso de construcción de conocimientos?... todas estas preguntas tienen su origen en un hecho que ningún educador desconoce: no basta con que un alumno inicie una actividad autodirigida para tener la seguridad de que será también constructiva. Los principios de actuación del enseñante a los que Kamii concede una atención prioritaria en el trabajo incluido en este volumen responden al mismo tipo de preocupaciones.

La interpretación constructivista radical del proceso de enseñanza/aprendizaje es especialmente coherente con la propuesta de tomar el desarrollo operatorio como objetivo último de la educación; cuando, por el contrario, se otorga una importancia elevada al aprendizaje de contenidos específicos, y sobre todo cuando estos contenidos presentan un alto grado de complejidad conceptual — como sucede casi invariablemente a partir de la enseñanza primaria —, es dudoso que las intervenciones del enseñante tengan que limitarse a crear un ambiente rico y estimulante y resulta muy poco realista la preten-

sión de que el alumno los construya o reconstruya por sí solo. No «, pues, extraño que las propuestas didácticas inspiradas en esta interpretación radical del constructivismo genético vayan dirigidas de modo casi exclusivo a la enseñanza preescolar o a los primeros cursos de la enseñanza primaria, es decir, a los niveles educativos donde los contenidos específicos tienen una presencia mínima y están, en cualquier caso, muy próximos a las vivencias del alumno.

La segunda interpretación, la del desajuste óptimo, enfatiza el aspecto interaccionista; si el objeto de conocimiento está demasiado alejado de las posibilidades de comprensión del alumno, no se producirá desequilibrio alguno en los esquemas de asimilación o bien el desequilibrio provocado será de una magnitud tal que el cambio quedará bloqueado; si, por el contrario, el objeto de conocimiento se deja asimilar totalmente por los esquemas ya disponibles, no habrá razón alguna para modificarlos y el aprendizaje será igualmente imposible. En consecuencia, la intervención pedagógica debe concebirse en términos de diseño de situaciones que permitan un grado óptimo de desequilibrio, es decir, que superen el nivel de comprensión del alumno pero que no lo superen tanto que no puedan ser asimilados o que resulte imposible restablecer el equilibrio. La puesta en práctica de esta interpretación exige identificar previamente el nivel de comprensión del alumno respecto al objeto de conocimiento. En el caso de que la estrategia del desajuste óptimo aparezca combinada con la propuesta de considerar el desarrollo operatorio como finalidad de la educación (Kamii y DeVries, 1977; Furth y Wachs, 1974) o con la propuesta de tomar los conceptos operatorios como contenidos escolares, la evaluación inicial se puede llevar a cabo mediante las técnicas de diagnóstico operatorio o bien refiriéndose simplemente a las edades indicativas medias de los esta-

dios de desarrollo. Como en el caso anterior, este planteamiento suele aparecer sobre todo en los niveles inferiores de la enseñanza, en los que la identificación entre situaciones o actividades «evolutivamente ajustadas» y situaciones o actividades «educativamente ajustadas» no provoca los inconvenientes que son inevitables en los niveles superiores. Pero puede darse también asociada con las posturas que sitúan los objetivos educativos en la línea de las adquisiciones de contenidos, en cuyo caso la instrumentación del desajuste óptimo reclama lo que antes hemos denominado una psicopedagogía de los contenidos específicos del aprendizaje escolar. Este es el caso, por ejemplo, de las propuestas de Vergnaud o de Brun cuando insisten en plantear las situaciones didácticas como situaciones-problema destinadas a hacer progresar las representaciones y los procedimientos de los alumnos a propósito de algunos campos conceptuales en el área de matemáticas.

Ambas interpretaciones — aunque con matices y perspectivas diferentes — tienen no obstante un elemento común: el llamar la atención sobre el proceso mismo de enseñanza/aprendizaje planteando abiertamente el tema de la naturaleza y características de las actividades mediante las cuales se lleva a cabo el aprendizaje escolar. Este hecho puede parecer banal, pero en realidad tiene implicaciones de gran alcance. En efecto, como hemos señalado en otro lugar (Coll, 1981b), el criterio de la actividad autoestructurante del alumno, pese a la importancia que revisite, no es suficiente para elaborar propuestas concretas de actividades de aprendizaje escolar. Por varias razones. En primer lugar, porque la manera de favorecer una actividad constructiva en el alumno varía sensiblemente según el contenido del aprendizaje: no se puede proceder exactamente del mismo modo en el área de matemáticas que en la de plástica o en la de lenguaje; según la ri-

queza y complejidad de los esquemas de asimilación previos del alumno a propósito de los contenidos que tiene que aprender; y probablemente según otros factores de diversa índole — relacional, motivacional, institucional, etcétera — que condicionan la puesta a punto y la realización de las tareas escolares. Por supuesto, puede decirse que el criterio básico es siempre potenciar la actividad autoestructurante, pero el problema de la metodología de la enseñanza se refiere en esencia a cómo lograrlo y hay indicios suficientes que permiten afirmar que el camino no es único y que, por añadidura, los caminos que en determinadas circunstancias pueden ser efectivos en otras no lo son. La consideración de este problema y de sus posibles soluciones exige, pues, algo más que aceptar el postulado constructivista en la puesta a punto de actividades de aprendizaje. En segundo lugar, porque cuando se plantea el tema de los métodos de enseñanza es inevitable interrogarse sobre lo que hace, o lo que tiene que hacer, el enseñante. Aunque pueda parecer obvio, conviene destacar que éste tiene a su cargo la gestión del proceso de enseñanza/aprendizaje: el maestro elige los contenidos y propone las tareas; incluso cuando es el alumno quien elige y propone, este hecho es el resultado de una decisión previa del maestro; además, mientras se lleva a cabo la tarea, el maestro también interviene, también actúa: da directrices, proporciona ideas, observa, corrige, sugiere, explica, etc. Hay, pues, toda una serie de decisiones y de actuaciones que, junto con lo que hace el alumno, es imprescindible tener en cuenta para analizar una tarea escolar. Lo que estamos sugiriendo es que la preparación y la puesta en marcha de una actividad de aprendizaje exige tomar en consideración *simultáneamente* lo que hace el alumno y lo que hace el maestro. La propuesta de partir de la actividad autoestructurante en el aprendizaje escolar lleva así naturalmente a un análisis de la interactividad

centrado en las acciones recíprocas e interconectadas del alumno y del maestro que son las que confieren a cada situación de aprendizaje sus características específicas (Coll, 1981a). Pero, como en el caso anterior, el análisis de la interactividad no puede llevarse a término sin la consideración de una serie de elementos —objetivos; contenidos, percepciones mutuas, etc.— que no pueden ser abordadas únicamente a partir del postulado constructivista. Si se aceptan los argumentos que acabamos de exponer, podemos entonces utilizar la teoría genética para analizar los aprendizajes escolares desde una perspectiva más amplia. En vez de coger tal o cual parte o concepto de la teoría —los estadios del desarrollo, la capacidad de estructuración operatoria, las pruebas operatorias, el principio de actividad autoestructurante, etc.— y aplicarlo a tal o cual aspecto del aprendizaje escolar —objetivos, contenidos, evaluación, metodología de enseñanza, etc.—, cabe la posibilidad de preguntarse hasta qué punto la explicación global del proceso de construcción del conocimiento proporciona un marco útil para el análisis de este proceso de adquisición de conocimientos con unas características propias que es el aprendizaje escolar. Nótese que en este caso el énfasis ya no reside en las *aplicaciones* o *implicaciones* educativas de la teoría genética (DeVries, 1978), sino más bien en su utilidad como *instrumento de análisis* de un fenómeno —el aprendizaje escolar— con el fin de identificar los problemas más significativos del mismo y formularlos de un modo fructífero que permita encontrar soluciones relevantes y adecuadas.

IV. A PROPOSITO DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

La revisión precedente no abarca la totalidad de aplicaciones educativas de la teoría gené-

tica; algunas ausencias significativas son, por ejemplo, sus aportaciones a la construcción de material didáctico, sus implicaciones para la formación de los enseñantes o, fuera ya del campo del aprendizaje escolar, el análisis de las prácticas educativas familiares y extraescolares. Sin embargo, son las que, a nuestro juicio, han tenido una mayor incidencia y las que han conocido una difusión más amplia, al mismo tiempo que proporcionan los elementos necesarios para retomar, en este último apartado, el tema de las relaciones entre la psicología y la educación en el contexto particular de la teoría genética.

La reflexión en cuanto al sentido y el alcance de las propuestas anteriores, así como la valoración de su impacto real sobre la teoría y la práctica educativas, puede llevarse a cabo desde perspectivas diferentes. Un criterio diferenciador al que se suele aludir habitualmente concierne a la dicotomía entre los aspectos estructurales y los aspectos funcionales de la explicación genética; mientras algunas aplicaciones reposan de manera casi exclusiva sobre los primeros —es decir, sobre los estadios del desarrollo y su caracterización en términos de estructuras operatorias—, otras se inspiran de los segundos —es decir, de la concepción constructivista e interaccionista del conocimiento. Si bien la mayor parte de las propuestas que hemos mencionado pertenecen a la primera categoría, en el momento actual es patente la tendencia a invertir la situación tomando sobre todo como punto de referencia la explicación de los procesos responsables del desarrollo. Algunos autores (por ejemplo, Kamii y DeVries, 1977) ven incluso en el excesivo énfasis que se ha puesto tradicionalmente sobre los aspectos estructurales una de las razones que explicarían la desproporción entre los esfuerzos realizados y los logros conseguidos. Sin embargo, la misma DeVries ha abogado posteriormente por un

retorno a las consideraciones estructuralistas sobre la base de que los «profesores necesitan descripciones de los estadios evolutivos (...), lo que necesitan no son los estadios de las tareas de Ginebra, sino descripciones que posean los requisitos constructivistas de los estadios (o niveles) evolutivos tal y como se manifiestan en las actividades de clase» (DeVries, 1981, p. 127). También las propuestas de elaborar una psicopedagogía de los contenidos específicos del aprendizaje escolar coinciden en el retorno al enfoque estructuralista, siendo no obstante de destacar que éste posee unas connotaciones distintas a la perspectiva estructuralista anterior.

En nuestra opinión, la dicotomía entre aplicaciones basadas en aspectos estructuralistas y aplicaciones basadas en aspectos de funcionamiento —como otras del tipo aplicaciones que se inspiran fundamentalmente en la psicología genética *versus* aplicaciones que lo hacen en la epistemología genética—, pese a resultar clarificadoras hasta cierto punto, no permiten llegar a la raíz de la diversidad constatada, cuyo origen se sitúa en opciones epistemológicas divergentes respecto a la naturaleza misma de las relaciones entre la psicología y la educación. Estas opciones diversas son, por otra parte, las que subyacen en la crisis de identidad por la que atraviesa actualmente la Psicología de la Educación respecto a su objeto de estudio y a su estatuto epistemológico como disciplina científica. Aunque el análisis detallado de esta cuestión escapa a los objetivos del presente trabajo, quizá sea conveniente puntualizar que las definiciones al uso de la Psicología Educativa —enormemente variadas, e incluso a veces contradictorias— pueden ordenarse en una dimensión que va desde posturas marcadamente psicologizantes en un extremo hasta posturas que otorgan un papel de primer orden a las variables específicas de la situación educativa en el otro ex-

tremo. La Psicología de la Educación, disciplina psicológica y educativa al mismo tiempo, a medio camino entre un área de investigación básica y un campo de aplicación, puede entenderse de maneras sensiblemente diferentes según que se ponga el acento sobre los componentes psicológicos o sobre la problemática educativa; en el primer caso, tendríamos una especie de psicología aplicada a la educación que atribuiría a la Psicología Educativa la tarea de extraer de la psicología todos los conocimientos susceptibles de ser relevantes desde el punto de vista educativo; en el segundo caso, por el contrario, se trataría más bien de analizar la problemática educativa con la ayuda de los conceptos y los métodos de la psicología a fin de elaborar nuevos conocimientos al respecto. Por supuesto, esta polarización es esquemática, siendo fácil encontrar numerosas posturas intermedias con matices en uno u otro sentido.

La teoría genética, por las razones ya expuestas al principio, ha dado pie a todas las variantes posibles de este abanico. El polo psicologizante da lugar en este caso a una psicología genética aplicada a la educación que se propone como meta adecuar los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza a las características evolutivas de los alumnos, a sus posibilidades y limitaciones intelectuales, a sus necesidades e intereses; en el otro extremo, la propuesta es menos ambiciosa —al menos en apariencia—, pues se contempla la educación como un fenómeno complejo con múltiples componentes cuya comprensión y tratamiento no puede realizarse únicamente a partir de la psicología, con lo que la teoría genética se convierte en un instrumento de análisis de los componentes psicológicos del fenómeno educativo. Esta segunda postura supone una doble renuncia: a reducir toda la educación a sus componentes psicológicos; y a reducir los componentes psicoeducativos al desarrollo

operatorio. No se renuncia, por supuesto, a adecuar los aprendizajes escolares a las posibilidades, necesidades e intereses de los alumnos, pero se intenta alcanzar esta meta respetando al máximo la especificidad de los objetivos, de los contenidos y de las situaciones en que se llevan a cabo dichos aprendizajes.

Volviendo ahora a las aplicaciones educativas de la teoría genética, las cuatro primeras que hemos mencionado se enmarcan decididamente en un planteamiento de psicología genética aplicada a la educación; sólo algunos casos particulares de las dos últimas escapan a la tentación psicologizante. Tres últimas observaciones para terminar: la primera es que este hecho no es exclusivo de la teoría genética, sino que se manifiesta con igual intensidad en el caso de otras teorías del desarrollo y del aprendizaje y debe atribuirse, en último término, a la concepción dominante de las relaciones entre psicología y educación en el período histórico en que han surgido los intentos de aplicación; la segunda es que, como hemos procurado mostrar, algunos de estos intentos han tenido repercusiones altamente positivas en el campo de los aprendizajes escolares pese al reduccionismo psicologizante que los inspira; finalmente, queremos expresar nuestra firme convicción de que el planteamiento de psicología genética aplicada a la educación en el sentido expuesto ha alcanzado el techo de sus posibilidades, por lo que el papel que sin lugar a dudas tiene que desempeñar aún la teoría genética en el seno de la Psicología de la Educación deberá inscribirse en una concepción de esta última que no contemple los procesos de enseñanza/aprendizaje como un simple campo de aplicación, sino como un objeto de estudio con unas características propias.

Referencias bibliográficas

- AEBLI, H., *Didactique psychologique*, Neuchâtel y París, Delachaux et Niestlé, 1951. [*Didáctica Psicológica*, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.]
- APOSTEL, L; JONCKHEERE, A.; MATALÓN, B., *Logique, apprentissage et probabilité*, París, Presses Universitaires de France, 1959, EEG, VIII.
- BLANCHET, A., «La construction et l'équilibre du mobile, problèmes méthodologiques», *Archives de Psychologie*, 1977, 45. 29-52.
- BRUN, J., «Psicopedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones», *Infancia y Aprendizaje*, 1980, 9, 44-56.
- BRUN, J., «Desarrollo cognoscitivo y aprendizaje por objetivos en matemáticas en la escuela primaria», en C. COLL (ed.), *Psicología genética y educación*, Barcelona, Oikos-Tau, 1981, páginas 124-136.
- CLAPARÈDE, E., «Autobiographie», en E. CLAPARÈDE, *Psychologie de l'enfant et Pédagogie Expérimentale. I. Le développement mental*, Neuchâtel y París, Delachaux et Niestlé, 1972 (11eme édition), pp. 14-62. [Publicación original en Carl MURCHISON (ed.), *A history of Psychology in Autobiography*, Worcester Mass., Clark University Press, 1930, vol. I, pp. 63-97.]
- COLL, C., «Psicología educacional y desarrollo de los procesos educativos», en C. COLL y M. FORNS (eds.), *Áreas de intervención de la psicología. I. La educación como fenómeno psicológico*, Barcelona, Horsori, 1980, pp. 63-104.
- COLL, C., «Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje», comunicación presentada a la *Reunión Internacional de Psicología Científica de Alicante*, febrero, 1981, a).
- COLL, C., «Naturaleza y planificación de las actividades en el parvulario», *Cuadernos de Pedagogía*, 1981, b), 81-82, 8-12.
- COLL, C.; GILLIERON, CH., «Jean Piaget y la Escuela de Ginebra: itinerario y tendencias actuales», *Infancia y Aprendizaje*, Monografía núm. 2, 1982.
- CHARLES, D. C., «An historical overview of educational psychology», *Contemporary Educational Psychology*, 1976, 1, 76-88.
- DEVRIES, R., «Early education and piagetian theory: applications versus implications», en J. M. GALLAGHER y J. A. EASLEY (eds.), *Knowledge and development*, vol. 2: Piaget and education, Nueva York/Londres, Plenum Press, 1978, pp. 75-92.
- DEVRIES, R., «Post-scriptum», en C. KAMII y R. DEVRIES, *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Madrid, Pablo del Río, 1981, pp. 123-128.
- DUCKWORTH, E., «Either we're too Early and they Can't Learn it or we're too late and they know in already: The dilemma of 'Applying Piaget'», *Harvard Educational Review*, 1979, 49, 297-31, 2.
- FURTH, H.; WACHS, H., *Thinking goes to school: Piaget's theory in practice*, Nueva York, Oxford University Press, 1974.
- GENOVARD, G.; GOTZENS, C., «Introducción histórica a la psicología de la educación en EE. UU.», *Revista de Historia de la Psicología*, 1981, 2, 337-354.
- HUSÉN, T., «General Theories in education: a twenty-five year's perspective», *Re-*

- vue Internationale de Pédagogie*, 1979, 25, 325-345.
- INHELDER, B.; SINCLAIR, H.; BOVET, M., *Apprentissage et structures de la connaissance*, París, Presses Universitaires de France, 1974. [*Aprendizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata, 1975.]
- INHELDER, B., «Las estrategias cognitivas: aproximación al estudio de los procedimientos de resolución de problemas», *Anuario de Psicología*, 1978, 18, 4-20.
- KAMII, C., «Evaluation of learning in pre-school education: socioemotional, perceptual-motor, cognitive development», en B. BLOOM, J. HASTING y G. MADAUS (eds.), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, Nueva York, McGraw-Hill, 1971. [Buenos Aires, Troquel, 1975.]
- KAMII, C., «An application of Piaget's theory to the conceptualization of a pre-school curriculum», en R. PARKER (ed.), *The preeschool in action*, Boston, Allyn and Bacon, 1972.
- KAMII, C.; DEVRIES, R.: «Piaget for Early Education», en M. C. DAY y R. R. PARKER (eds.), *The Preeschool in action* (2nd ed.), Boston, Allyn and Bacon, 1977. [*La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Madrid, Pablo del Río, 1981.]
- KARMILOFF-SMITH, A.; INHELDER, B., «If you want to get ahead, get a theory», *Cognition*, 1975, 3, 192-212 [«Si quieres avanzar, hazte con una teoría», *Infancia y Aprendizaje*, 1980, 13, 69-88].
- KAUR, A., «History of educational psychology in the USA during, 1880-1940», *Indian Educational Review*, 1972, 7, 123-140.
- KUHN, D., «The application of Piaget's theory of Cognitive Development to education», *Harvard Educational Review*, 1979, 49, 341-360.
- LAVATELLI, C., *Piaget's theory applied to an early childhood curriculum*, Boston, American Science and Engineering, 1970.
- LAWSON, A.; RENNER, J., «Relationships of science subject matter and developmental levels of learners», *Journal of Research in Science Teaching*, 1975, 10, 1-12.
- LAWSON, A., «Developing Journal thought through biology teaching», *American Biology Teacher*, 1975, J7, 411-429.
- OCDE, *Inventaires piagetiens. Les expériences de Jean Piaget*, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, 1977.
- PIAGET, J., *Introduction à l'épistémologie génétique*, T. 1: *La pensée mathématique*. T. 2: *La pensée physique*. T. 3: *La pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*, París, Presses Universitaires de France, 1950. [*Introducción a la epistemología genética*, Buenos Aires, Paidós, 1975.]
- PIAGET, J., *Psychologie et Pédagogie*, París, Benoël, 1969. [*Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1969.]
- PIAGET, J., *Où va l'éducation?*, París, Benoël/Gouthier, 1972. [*A dónde va la educación*, Barcelona, Teide, 1974].
- PIAGET, J., *L'équilibration des structures cognitives. Problème central de développement*, París, Presses Universitaires de France, 1975, EEG. [*La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1978.]

- PIAGET, J.; GOUSTARD, M.; GRÉCO, P.; MATALÓN, B., *La logique des apprentissages*, París, Presses Universitaires de France, 1959, EEG, X.
- PIAGET, J.; GRECO, P., *Apprentissage et connaissance*. París, Presses Universitaires de France, 1959, EEG, VII.
- PIAGET, J.; MANDELBROT, B.; JONCKHEERE, A., *La lecture de l'expérience*, París, Presses Universitaires de France, 1958, ELG, V.
- PIAGET, J.; MORF, A.; SMEDSLUND, J.; VINH-BANG; WOHLWILL, J., *L'apprentissage des structures logiques*, París, Presses Universitaires de France, 1959, EEG, IX.
- THORNDIKE, E. L., *Educational Psychology*, Nueva York, Lemeke and Buchner, 1903.
- VAN FLEET, A. A., «Charles Judd's psychology of schooling», *Elementary School Journal*, 1976, 76, 455-463.
- WATSON, R. I., «A brief history of educational psychology», *Psychological Record*, 1961, 11, 209-242.
- WEIKART, D., *The cognitive oriented curriculum*, Urbana, Ill., Eric-Naeyc, 1971.
- WILLIAMS, J. P.: «Analysis of the Journal of Educational Psychology: Toward a definition of educational psychology», *Educational Psychologist*, 1978, 12, 297-304.
- Tomado de:
- Coll, César (1995). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI pp.15.42

Unidad 4. Enfoque cognoscitivo social

APRENDIZAJE SOCIAL

Rosmary Garzon Gonzalez, UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA. NEIVA. FACULTAD DE SALUD PROGRAMA DE PSICOLOGIA

RESUMEN

El aprendizaje social, se enfoca a determinar en que medida aprenden los individuos no solo de la experiencia directa sino también de observar lo que les ocurre a otros, tiene como máximo exponente a Albert Bandura, quien postula una teoría general del aprendizaje por observación que se ha extendido gradualmente hasta cubrir la adquisición y la ejecución de diversas habilidades, estrategias y comportamientos; Precedido por Julian Rotter, quien trabaja en las expectativas, valor de reforzamiento, grado del objetivo mínimo y situación psicológica entre otros. También existen otros autores como Albert Ellis, con su modelo racional emotivo, subrayando las variables cognoscitivas y el manejo correcto de pensamiento para conducir el control emocional. Aparece Walter Mischel con su estudio de las variables que determinan las conductas de los organismos y cuyo enfoque es interaccionista.

Por ultimo encontramos a Mineka, quien demuestra a través de un experimento con monos el efecto del aprendizaje observacional.

Estos autores, han demostrado a través por medio de sus teorías y experimentos que gran parte del aprendizaje de los organismos se adquiere en el medio social. Observando a los otros, los sujetos aprenden conocimientos, reglas, habilidades, estrategias entre otras. Con base en ello, se comporta de-

acuerdo los pro y los contra que puede traer comportarse de esa manera.

INTRODUCCION

Este trabajo describe las teorías del aprendizaje social de Albert Bandura , Julian Rotter, Albert Ellis, Walter Mischel y Mineka. Sus enfoques reflejan un movimiento cognitivo conductual, donde el aprendizaje social se da gracias a que los organismos aprenden por la experiencia indirecta que se percibe de los modelos, dentro de un contexto social mediante procesos cognoscitivos, fijándose en las consecuencias vicarias de su actuar para la ejecución de su comportamiento.

TEORIA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Enfoque de aprendizaje que subraya la capacidad para aprender por medio de la observación de un modelo o de instrucciones, sin que el aprendiz cuente con experiencia de primera mano (Morris, 1997); Donde el mayor exponente de esta teoría es Albert Bandura, pero hay quienes han contribuido a esta como Julian Rotter, Albert Ellis, Walter Mischel y Mineka.

ALBERT BANDURA

Albert Bandura nació en Alberta, Canadá, en 1925. Recibió su grado de bachiller en la University of British, Columbia y su maestría y doctorado en la University of Iowa en 1952.

Sus puntos de vista sobre el aprendizaje social y el modelamiento fueron representados en su libro escrito en colaboración con R. Walters, titulado *Social Learning and Personality Development* (1963). En su libro de 1969, *Principles of Behavior Modification*, Bandura presenta las aplicaciones terapéuticas de los procedimientos de modelamiento. Entre otros encontramos *Agresión* (1973), *Social Learning Theory* (1977).

TEORIA COGNOSCITIVA SOCIAL DE ALBERT BANDURA

Dentro de un amplio marco social, cada individuo va formándose un modelo teórico que permite explicar y prever su comportamiento, en el cual adquiere aptitudes, conocimientos, reglas y actitudes, distinguiendo su conveniencia y utilidad; observando éste, diversos modelos (ya sean personas o símbolos cognoscitivos) con los cuales aprende de las consecuencias de su provenir, dependiendo su ejecución, de que el modelo haya sido reforzado o castigado requiriendo el observador de atención, retención, producción y motivación para llevar a cabo lo que se ha aprendido.

Los modelos pueden enseñar a los observadores como comportarse ante una variedad de situaciones por medio de autoinstrucción, imaginación guiada, autorreforzamiento por lograr ciertos objetivos y otras habilidades de autorrelación.

Muchas veces el éxito o el fracaso en aspectos de la vida en una cultura, depende del aprendizaje por observación debido que éste puede darse en un modelo desviado (causando deficiencia en el aprendizaje) o en uno prosocial.

Es así como el aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y éstos a su vez en la misma, en el momento en que entran a trabajar las funciones de su autorregulación.

“El aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción”. (Bandura, 1986, p 51).

Bandura (ver en Schunk, 1997, p108) analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, las interacciones recíprocas de Conductas variables ambientales y factores personales como las cogniciones.



Fig. 1. Modelo de reciprocidad triádica.

Fuente: Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, N. Prentice Hall, 1986, p.24.

El modelamiento es un componente crucial de la teoría cognoscitiva social. Se trata de un término general que se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que derivan de observar a uno o más modelos (Schunk, 1997, p.110).

Funciones del modelamiento (Bandura, 1986):

- a) Facilitación de la respuesta: los impulsos sociales crean alicientes para que los observadores reproduzcan las acciones.
- b) Inhibición y desinhibición: las conductas modeladas crean en los observadores expectativas de que ocurrirán las mismas consecuencias si imitan las acciones.
- c) Aprendizaje por observación: este se divide en:

Atención: la presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio.

Retención: requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria.

Producción: consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas.

Motivación: influye puesto que la gente es más proclive a atender, retener y producir las acciones modeladas que creen que son importantes.

Según la corriente cognoscitiva social, observar modelos no garantiza el aprendizaje ni la capacidad para exhibir más tarde las conductas, sino que cumple funciones de información y motivación: comunica la probabilidad de las consecuencias los actos y modifica el grado de motivación de los observadores para actuar del mismo modo. Los factores que influyen en el aprendizaje y el desempeño son el estadio de desarrollo del aprendiz, el prestigio y la competencia de los modelos, así como las consecuencias vicarias, las metas, las expectativas y la autoeficacia (Schunk, 1997.p. 141).

Una aplicación reciente del modelamiento incluye la enseñanza de técnicas de autorregulación y automanejo. Un aspecto importante de los sistemas de autorregulación es nuestra serie de normas. Diversos estudios han demostrado que el establecimiento de normas está influido definitivamente por la observación de su modelo, recompensando o castigando su propia conducta. El que las normas para dar recompensas o castigos sean elevados o indulgentes influyen en el observador (Dicaprio, 1994, p.492).

Bandura (1967) se dio cuenta que el reforzamiento autorregulado determina la ejecución principalmente por el aumento en la motivación. Evaluando la eficacia de nuestra propia conducta al utilizar normas de ejecu-

ción previa o comparando nuestra ejecución con los demás.

La teoría cognoscitiva social de Bandura ofrece estimulantes posibilidades de aplicación en las áreas de aprendizaje, la motivación y la autorregulación, y ha sido probada en diversos contextos y aplicada a las habilidades cognoscitivas, sociales, motoras, para la salud, educativa, y autorreguladoras, puesto que la gente aprende mediante la observación de modelos.

JULIAN B. ROTTER

Nació en octubre de 1916, Brooklyn, Nueva York.

Después de obtener su maestría, Rotter asiste a un internado en psicología clínica, en el hospital estatal de Worcester en Massachusetts. En 1939 comienza a tomar su doctorado en psicología clínica, en la universidad de Indiana.

En 1963, Rotter se convierte en el director del programa de entrenamiento sobre psicología clínica en la universidad de Connecticut.

En 1967 escribe *Cognition, Personality and Clinical Psychology* (Dicaprio, 1997);

Rotter fue presidente de la división de psicología social y de la personalidad, al igual que de la psicología clínica, de la Asociación Americana de Psicólogos.

Otras obras importantes escritas por él son: *Learning Approached to Therapeutic Behavior Change* (1970); *Applications of a Social Learning Theory of Personality* (1972).

TEORIA DEL APRENDIZAJE COGNOSCITIVO DE ROTTER

Expectativa de reforzamiento

Según Rotter, la expectativa se construye con base en experiencias pasadas que pue-

den generar una consecuencia satisfactoria o insatisfactoria; es decir que, cuando una persona, se le presenta una situación similar a la que ha vivido en el pasado, espera que le suceda lo mismo que ocurrió en esa ocasión; por consiguiente su libertad de movimiento (Rotter, 1954) se ve restringida y la expectativa se refuerza cada vez que el sujeto obtiene la misma consecuencia.

Las expectativas no deben confundirse con la esperanza, puesto que las esperanzas son aspiraciones basadas en la necesidad y el deseo.

La expectativa se puede convertir en generalizada cuando la situación es muy repetitiva y puede producir distorsión perceptual e incapacidad para discriminar.

Valor de reforzamiento

Este hace referencia al grado de mérito que se pone en un objetivo.

Según Rotter (1954), para entender el aprendizaje y la conducta se tiene que tener en cuenta la formación de expectativas, tasa de aciertos y errores, *la calidad del reforzamiento y el valor de reforzamiento*. Si el valor de reforzamiento del objetivo es alto, se genera una expectativa satisfactoria y conduce al individuo a conseguirlo sin importar si es alcanzable o no.

El admirar a alguien exitoso, lleva a imitar su conducta creando una formación de valores de objetivos falsos, debido a que la persona no se fija en su capacidad sino que exterioriza. Por esto, es importante armonizar las expectativas de éxito y los valores de objetivos. Se puede notar que la expectativa y el valor del objetivo están apareados. A menudo, las personas tienden a desarmonizar su expectativa con el objetivo que eligió, por ende, la probabilidad de lograrlo es mínima, experimentando una situación de frustración o tormento.

Grado del objetivo mínimo

Este concepto es propiamente de Rotter (1954). Él lo empleo para llamar al grado mínimo de aceptación frente a un objetivo que se ha fijado. Es decir, que por debajo de éste límite no se acepta nada y si llega a traspasarlo se experimenta una sensación de desagrado.

Suele ocurrir, que los objetivos se valoran según su atractivo, en vez de su viabilidad.

Convertimos los objetivos en concepciones idealistas y atractivas: el amor perfecto, total sinceridad, nunca fracasar. El grado de objetivo mínimo a veces es tan alto, que se puede caer en la creencia de la perfección, por ejemplo: si no se es el mejor, se siente frustrado. Los objetivos y los grados de objetivo mínimo deben revisarse frecuentemente y mantenerse según la probabilidad de satisfacción.

Se puede experimentar fracasos repetidos (castigo) debido a que el objetivo es irreal trayendo como consecuencia la disminución del grado de objetivo mínimo; o en otros casos, los objetivos no se alteran y pueden intensificar su valor (Mischel y Master, 1966).

La frustración persistente del objetivo puede producir irritabilidad generalizada, hostilidad desplazada, regresión, odio a si mismo, apatía, depresión, evitación neurótica, y conductas obsesivas y compulsivas.

Situación psicológica

Rotter dice que la percepción precede a la respuesta, es decir que, el individuo responde al mundo de acuerdo a como él lo percibe e interpreta.

La conducta depende de la percepción, expectativa, el valor de reforzamiento y directamente de la conducta del individuo. Si se produce un cambio de conducta, se puede ver afectado: la percepción de hechos parti-

culares, las expectativas, valor de reforzamiento de los objetivos o directamente la conducta.

Necesidades y potenciales de necesidad

Para Rotter la conducta es direccional, porque un individuo puede perseguir de manera repetitiva los mismos objetivos. Rotter hace referencia a la relación entre conducta - objetivo como necesidades.

El potencial de necesidad es la intensidad de la conducta enfocada hacia un objetivo, donde se tiene en cuenta el valor de reforzamiento que es netamente subjetivo. Es decir, que un potencial de necesidad es un conjunto de conductas que tienen una cualidad direccional común.

Rotter y Hochreich (1975, Págs. 101 -102) identificaron seis necesidades generales, teniendo en cuenta que estas necesidades esta involucrado el medio (reforzador) y no es propiamente del organismo, por eso se define operacionalmente:

- 1) *Reconocimiento*: necesidad de ser admirado por los logros conseguidos.
- 2) *Dominación*: necesidad de ser atendidos y de tener influencia sobre los demás.
- 3) *Independencia*: necesidad de estar seguro de si mismo y de tener control sobre las propias decisiones.
- 4) *Protección y dependencia*: necesidad de ser amparados del daño y de tener apoyo por parte de los demás.
- 5) *Amor y afecto*: necesidad de ser cuidados y vistos positivamente por los demás.
- 6) *Comodidad física*: necesidad de placer físico y liberación de la incomodidad o el dolor.

Criterio de Rotter acerca del inconsciente

Para Rotter, el inconsciente puede considerarse como las expectativas que inciden en la conducta sin darse cuenta.

Por otra parte, el grado de objetivo mínimo también puede ser inconsciente y puede traer consecuencias desfavorables (Rotter, 1964).

Temas de investigación de Rotter

- Reforzamiento inmediato y reforzamiento propuesto.

Los individuos están en la capacidad de elegir las gratificaciones inmediatas o futuras, las futuras son potencialmente mayores, con certeza son importantes para suplir las necesidades. La capacidad de tolerar los fracasos en los intentos por conseguir el objetivo, hace que exista la posibilidad de alcanzarlo. Las expectativas también pueden influir para que el individuo tenga la capacidad de esperar la gratificación futura

Según estudios realizados demuestran que los individuos prefieren optar por la gratificación inmediata a la pospuesta en relación con muchas variables de situación y de la personalidad (por ejemplo, Albert Bandura y Mischel, 1965; Klineberg, 1968; Malner, 1956).

- *Locus de control del reforzamiento.*

Rotter en su trabajo de investigación ha incluido otra variable adaptativa y de comportamiento: el hecho de que las personas esperan tener el control o no sobre sus reforzamientos. A esto el le llamó *locus de control interno o externo* (Rotter, 1966). Esto hace referencia al grado de libertad que posee el sujeto.

- Confianza y desconfianza.

Rotter (1967) ha realizado muchos trabajos, uno de ellos es una prueba que llamó Escala de Confianza Interpersonal. Dicha prueba

consiste en medir las expectativas de los sujetos frente a la confianza depositada en otros. Esta prueba consta de 40 frases, en las cuales el individuo muestra su grado de acuerdo o desacuerdo.

En esta prueba Rotter mide la confiabilidad que una persona entrega a los demás. En esta medición se demuestra la credibilidad en la bondad, la buena fe de los demás y esta prueba esta relacionada con otros aspectos de la personalidad.

Según los resultados que han arrojado las pruebas aplicadas, muestran que mas que una simple creencia, es la disposición que tiene la persona para confiar en otros. Esto llevo a Rotter (1980) a concluir: los grandes creyentes confían sin pruebas, son más simpáticos mejor adaptados y tienen mayor probabilidad de respetar los derechos de los demás; mientras que los poco creyentes requieren de pruebas previas, tienden a mentir, a robar y engañar con facilidad que los creyentes.

ALBERT ELLIS

Nació en Pittsburgh, Pennsylvania, en 1913. Recibió su doctorado en psicología clínica de la universidad de Columbia en 1947. Es conocido entre los psicólogos principalmente por su teoría y terapia racional emotiva.

También es conocido como consejero matrimonial y familiar; se considera así mismo como sexólogo y ha fundado dos institutos no lucrativos.

Algunos de sus libros más difundidos incluyen: *How to live with a neurotic* (1957), *Reason and emotion in psychotherapy* (1962), *Sex and the single man* (1963), *The intelligent women's guide to dating and mat-ing* (1979).

MODELO RACIONAL EMOTIVO DE ELLIS

La especie humana se ha denominado con el nombre de *Homo Sapiens*, que en latín significa "hombre sabio". Esto subraya las capacidades cognoscitivas humanas y el papel tan importante que tienen en el desarrollo y funcionamiento de la personalidad.

Ellis (1958) ha resaltado el papel de la teorización cognoscitiva y sus aplicaciones terapéuticas; es uno de los pioneros y busca obtener control de los estados afectivos, de esta manera su reestructuración cognoscitiva se ha vuelto un enfoque terapéutico muy popular.

Control de las emociones por medio del razonamiento correcto

Pensando correctamente adquirimos control emocional. Para controlar nuestros estados afectivos debemos saber interpretar claramente lo que percibimos lo que nos conduce a tener emociones sanas, de lo contrario la estupidez, la ignorancia y los trastornos producirían grados graves de sobreemocionalismo o subemocionalismo (Ellis, 1975, pag 38).

Conducta emocional y control cognoscitivo

Cuando la conducta es emocional; el funcionamiento cognoscitivo esta muy deteriorado y aunque se hagan muchos intentos de suprimir esta conducta irreal, mal adaptada, e impulsiva, solamente se podrá controlar las emociones cuando la razón prevalezca, es decir cuando las emociones no estén excitadas.

Para tener control cognoscitivo el aprender y probar son términos claves; pues a través de estrategias muchas veces elaboradas por nosotros mismos podemos beneficiarnos: De los errores pasados, anticipando los errores y previniéndolos, con experiencia directa o vicariamente.

Lo que nos decimos a nosotros mismos

“La autoverbalización o autoinstrucciones”. Continuamente vigilamos nuestra conducta y su eficacia, nos autoevaluamos y provocamos cambios en nuestros estados emocionales, haciendo que muchas experiencias emocionales sean autocriticadas, hasta llegar al punto de auto condenación y auto desprecio por una reacción emocional extremadamente desagradable por su forma de interpretación y elaboración de los hechos (Meichenbaut, 1978).

Oraciones compuestas

“La interpretación de los hechos” incluye elementos irrelevantes, no verdaderos, que permitieron que su estado de animo suscitara a interpretaciones falsas que provocaron dolor; que forman un circulo vicioso en el cual la interpretación falsa produce un estado aversivo, que conduce a mayores auto afirmaciones irracionales compuestas que agravan la reacción afectiva (Horney, 1950).

Establecimiento de conclusiones invalidas

Es un tipo de razonamiento disfuncional; donde la persona distorsiona, va demasiado lejos y saca conclusiones que simplemente no surgen de las pruebas o que a partir de premisas deducen irracionalmente. Lógicamente el resultado del estado emocional es deficiente, altamente trastornado y disfuncional.

Errores comunes del pensamiento

(Ellis 1962;1971) Las emociones siguen al conocimiento, y si la percepción e interpretación que hace una persona es inapropiadas, erróneas, las emociones que ocurran serán disfuncionales y conducirán a conductas irracionales. Solamente conocer algunos errores del pensamiento nos ayudara a capacitarnos para protegernos de ellos.

Sobregeneralización

La sobregeneralización es un error del pensamiento, a partir de cosas sencillas podemos concluir que somos un fracaso. Razonomos de forma incorrecta y concluimos injustificadamente. Un error puede ser el resultado de la falta de atención, o de capacidad inadecuada pero no la falta de auto eficiencia o seguridad en sí mismo (Bandura, 1977).

Una de nuestras funciones cognoscitivas mas útil, es el uso de símbolos lingüísticos, (Dollard y Miller, 1950) de esta manera si nombramos un acontecimiento incorrectamente reaccionaremos a la situación conforme al dictado de la denominación verbal, experimentaremos sentimientos negativos y esta forma la han denominado generalización mediada. Por ser los símbolos lingüísticos mediadores cognoscitivos, los mediadores lingüísticos permiten hacer discriminaciones con gran detalle asignándole un valor a un acontecimiento, de acuerdo a una dimensión de penalidad, mérito o responsabilidad personal, estos nos protegerá contra la tendencia a sobregeneralizar.

Pensamiento todo o nada

Otro error es separar los acontecimientos en clases Todo o Nada, y nos hace difícil discriminar finamente. Sin tener en cuenta los grados de verdad, deseabilidad y de justicia.

En nuestros procesos de evaluación de nuevo vemos reflejado los símbolos verbales que utilizándolos apropiadamente ayudan a evitar el pensamiento todo o nada.

Interpretación en vez de descripción

“Interpretar y manifestar” la percepción incluye la interpretación debido a la asociación de los estímulos, estas interpretaciones se generan según nuestros valores, experiencias y expectativas, aunque muchas veces no buscamos una interpretación, sino una descripción de sí mismo, sin embargo algunos

elementos cognoscitivos pueden distorsionar tanto la percepción como la interpretación.

La correlación confundida con la causalidad

Otro error común del pensamiento es relacionar dos cosas que ocurran juntas o una después de la otra como Causa y Efecto, las llamadas “supersticiones” que son accidentales y no están relacionadas con el acontecimiento, en donde habitualmente se le otorga culpa a algo o a nosotros mismos por no tener suficiente control de nuestras circunstancias para prevenir o evitar problemas (Bettelheim, 1967).

El pensamiento supersticioso es un error común de deducción lógica, es falsa y tiene consecuencias emocionales y motivacionales graves, (Ellis, 1962) y las diversas formas de pensamiento y razonamiento ilógicos, llevan al mal funcionamiento de la personalidad y la conducta (Ellis y Harper, 1975).

Oraciones no expresadas

Las suposiciones u oraciones no expresadas, no están en la conciencia inmediata de la persona, pues experimentan una emoción sin conocer la causa (Ellis y Harper, 1975).

- Para Freud eran determinantes inconscientes de la conducta.
- Para Ellis falta de la conciencia en suposiciones ocultas.
- Para T.V. Moore, 1939 es un tipo de razonamiento como premisas no declaradas.
- Para Harper 1975son oraciones no expresadas.

Las verbalizaciones internas de la persona no están completas, nuestras secuencias de pensamiento y razonamiento a menudo están abreviadas e incompletas, impidiendo el manejo de sí mismas (Ellis, 1973)

Un hábito intenso de no ser crítico puede bloquear la conciencia de la persona acerca de esas suposiciones no reconocidas y no expresadas.

Para solucionar la tarea principal de la psicoterapeuta es traer a la conciencia las creencias y suposiciones ocultas, refutarlas o desafiarlas y de esta manera fomentar un cambio, este proceso de cambio requiere reestructuración cognoscitiva, (Ellis y Harper, 1975) logrando que la persona aprecie sus expectativas y trabaje para modificarlas, (Ellis, 1962) aunque en algunas personas que presentan sobreacción emocional (Ellis, 1974) y se encuentren bajo tensión puede llegar a ser muy difícil revelar los problemas y sentimientos verdaderos que esté experimentando, y en este caso se debe fomentar más perspicacia.

Las suposiciones y creencias no expresadas

Dan origen a tener actividades cognoscitivas disfuncionales y a tener reacciones emocionales desadaptativas, consiguiendo solamente una conducta fallida.

(Ellis y Harper, 1975, cap 20) se preguntaron ¿cómo controlar su propio destino y vida de manera eficaz? Y descubrieron que todo se consigue a través del control de su pensamiento y de las cosas que se dicen a si mismo.

Y ¿qué hace que falle nuestro pensamiento? Se considera que son las creencias y las suposiciones falsas.

Un enfoque racional de la vida requiere que estemos consientes de esos constructos cognoscitivos ocultos y que los contrarrestemos.

Ellis presenta su sistema en un formato simplificado(A-B-C-D), en el cual:

A: Es la condición activadora, el hecho, como una defensa abollada o el rechazo de una cita.

B: Es el sistema de creencias de la persona que entra en la interpretación de la importancia del hecho.

C: Son las consecuencias que resultan del proceso interpretativo, la conducta disfuncional.

D: Es el proceso terapéutico de refutar el sistema de creencias.

WALTER MISCHEL

Nació en Viena, Austria, en 1930. Recibió su título de bachiller en la New York, su maestría en psicología en la College of New York y su doctorado en psicología en la Ohio State University. Ha escrito varios libros muy importantes y también muchos artículos para revistas en los que trata sus investigaciones sobre variables cognoscitivas, algunos de sus y libros: *Personality and Assessment* (1968); *Essentials of psychology* (1980); *Introduction to personality*, 3ª. Ed (1981).

CRITERIOS DEL APRENDIZAJE SOCIAL COGNOSCITIVO DE MISCHEL

En la conducta se observa tanto consistencias como inconsistencias. Además, hay amplios diferencias entre las personas en la relación a la consistencia de la conducta. Sin embargo existen tres elecciones para quienes desean entender y predecir la conducta:

- a) Subrayar el papel de las situaciones en la elección de la conducta.
- b) Asignar prioridad a las variables de la personalidad en la elección de la conducta.
- c) Buscar interacciones complejas entre las dos series de determinantes.

Para Mischel (1968; 1981), quien apoya el enfoque interaccionista ambas series de determinantes son:

- a) Potencialmente muy variadas.
- b) Extremadamente amplias.
- c) Únicas para cada persona.

Mischel sostiene que las personas son capaces de hacer discriminaciones sumamente finas entre los estímulos en el medio, y que también pueden generar múltiples conductas adaptativas y de ajuste para enfrentar las diversas situaciones de estímulo.

Mischel cuestiona la validez del enfoque ambientalista extremo, representado por los conductistas radicales y los E-R extremos, y también del enfoque personalístico, representado por la teoría psicoanalítica, por eso propone un enfoque interaccionista.

En su libro de 1968, Mischel aprecia la naturaleza tan compleja y variable de la conducta humana y la influencia penetrante de los estímulos, pero a la vez propone diversas variables de la persona que tienen un papel perdurable para determinar las conductas, las cuales son:

1. Las capacidades cognoscitivas y de conducta.
2. Las categorías y constructos cognoscitivos.
3. Las expectativas y consecuencias del estímulo y consecuencias de la conducta.
4. Preferencias y aversiones del estímulo
5. las estrategias y planes autorreguladores significativos de la persona.

Estas variables interactúan con determinantes situacionales en forma única para cada persona, determinan las conductas de manera compleja.

Mischel afirma: "los seres humanos son capaces de una gran diferenciación extraordinaria cuando enfrentan a un medio conti-

nuamente cambiante” (1977, Pág.335), y cree que incluso un ligero cambio en una situación puede producir cambios notables en la conducta. Se refiere a esos pequeños cambios en las condiciones de estímulo como *Variables moderadoras*, porque alteran la naturaleza de la conducta que normalmente ocurre en la situación.

Respecto a cada una de las variables de la persona que propone Mischel, en forma resumida encontramos:

Construcción cognoscitiva y conductual de la suficiencia

Por *construcción de la suficiencia*, Mischel (1973) se refiere al uso creativo de las capacidades de conocimiento y potenciales de conducta.

Continuamente las personas interactúan con las situaciones. Estas producen actividad cognoscitiva y conducta, pero las acciones también alteran las situaciones. Si no se tienen las cogniciones y habilidades apropiadas, no se puede enfrentar el problema. Sin embargo, el conocimiento y las habilidades pueden adquirirse a través del aprendizaje por observación, por medio de experiencias vicarias con modelos reales o simbólicos, o a través de las propias experiencias directas. Aquellos procesos pueden incrementar la capacidad que genera cogniciones y habilidades.

Codificación de estrategias y constructos personales

Según Mischel (1977, pág 340-341) las personas seleccionan ciertos aspectos de una situación y rechazan las demás, recuerdan algunas cosas mejor que otras. El efecto que tiene un estímulo en la conducta depende de la atención selectiva, interpretación y clasificación de la información.

Las personas usan categorías amplias para agrupar estímulos y para describir lo que observan. Los constructos personales son

aquellos conceptos, imágenes, suposiciones y actitudes propias que tienen cada individuo.

Mischel afirma que las personas actúan según sus constructos en vez de basarse en los estímulos instigadores. Las categorías para intentar la información pueden ser tan amplias y estar tan bien organizadas que constituyen un estilo cognoscitivo (Mischel, 1981).

Expectativas de las consecuencias de la conducta y de las consecuencias del estímulo

Las expectativas son las hipótesis acerca de las posibles conductas y sus consecuencias.

En cualquier situación, una persona tiene suficientes conductas posibles; la que se selecciona depende de sus expectativas de éxito o de fracaso.

Se suelen entender las expectativas como relaciones condicionales entre la conducta y la consecuencia; se forman las expectativas no solo en relación con las consecuencias probables de la conducta, sino también con el significado de los estímulos y las situaciones.

Mischel también considera las expectativas de las consecuencias del estímulo, pues las personas aprenden que los estímulos predicen consecuencias, es decir los estímulos sirven como signos que informan acerca de las posibilidades (expectativas) que se tiene en situaciones particulares. Los significados del estímulo son variables significativas de la persona.

Valores del estímulo subjetivos

Mischel (1973) también introduce el término del valor de estímulo subjetivo que Rotter y Hochreich (1975) encontraron necesario para explicar los determinantes de la conducta de un individuo. El valor percibido de los hechos debe considerarse junto con las hipótesis acerca del éxito o el fracaso. Aquí

se refiere a las preferencias y aversiones que sirven como motivación para activar las conductas.

De esta manera Mischel proporciona un lugar para los reforzadores en su serie de variables de la persona. Los reforzadores sirven como incentivos para la ejecución de ciertas conductas en una situación, en vez de otras conductas posibles. Para Mischel los reforzadores no son fortalecedores sino inductores; también afirma que el valor del estímulo es un asunto altamente personal y que las respuestas emocionales condicionadas pueden jugar una parte importante (Mischel, 1968,1973).

Sistemas y planes de autorregulación

Las personas establecen sus propios criterios de ejecución y se recompensan o castigan ellas mismas, se formulan sus propias reglas de conducta y las estrategias para aplicarlas.

Mischel subraya que trabajar hacia un objetivo a largo plazo incluye el elogio auto administrativo para alcanzar objetivos secundarios.

Mischel (1973) resume los mecanismos de autorregulación como: 1) Establecer reglas que especifiquen objetivos y normas de ejecución, 2) Implantar las consecuencias de lograr o fallar en lograr esos criterios, 3) Inventar auto instrucciones y transformaciones de estímulo cognoscitivos para lograr el auto control necesario para alcanzar el objetivo, 4) Organizar reglas y planes para la consecución y terminación de la conducta compleja.

MINEKA

Efectos de activación y aprendizaje emocional

El efecto del aprendizaje observacional, estudiado por Mineka y su grupo en monos (1992) reside en la posibilidad de provocar

activación emocional en los observadores ante determinados estímulos, mediante la simple observación de las reacciones emocionales de los modelos ante esos estímulos.

En este caso se entiende que las interacciones sociales habitualmente implican la expresión emocional de un modelo tiene como resultado no solo un incremento de la emoción en ese momento concreto, sino además y sobre todo que en el futuro estímulos similares tienden a generar el mismo tipo de emoción en el observador, lo cual podría explicar el aprendizaje y la transmisión de comportamientos emocionales en el ambiente familiar y social en el que se desarrolla el individuo.

Mineka a través de su experimento y otros similares, ha demostrado de manera inequívoca que no es necesario ni la experiencia directa, ni el uso del lenguaje para que se produzca el aprendizaje de respuestas emocionales. Por tanto este efecto amplía los límites de la teoría del aprendizaje observacional y su capacidad explicativa a fenómenos de adquisición, no solo de respuestas externas, sino también de respuestas internas, como es el caso de las respuestas emocionales. Además permite entender la importancia del modelamiento en la adquisición de comportamiento fóbico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura (1967), G. J. E., Menlove F. L. Some Social Determinants of Self-Monitoring Reinforcement Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Bandura (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bettelheim, Bruno (1967). *The Empty Fortress*. New York: The Free Press.

- Davis and Davis (1972) Internal – External Control Attribution of Responsibility for Success and Failure. *Journal of Personality* 40: 123 – 36.
- Dicaprio (1994). *Teorías de la personalidad*. México: Mc Graw Hill.
- Dollard, J, and N. E. Miller (1950). *Personality and Psychotherapy*. New York: Mc Graw Hill.
- Ellis, A (1958). Rational Psychotherapy. *Journal of General Psychology*, 59,35-49.
- Ellis, A (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: Lyle Stuart,.
- Ellis, A.(1971). *Growth through Reason*. Palo Alto, Calif.: Science and Behavior Books.
- Ellis, A(1973). *Humanist Psychotherapy*. New York: Mc Graw Hill.
- Ellis, A (1974). Rational Emotive Theory. In A. Burton (ed), *Operational theories of Personality*. New York: Brunner/Mazel,pp.308-344.
- Ellis, A (1975), and Robert A. Harper. *A New Guide to Rational Living*. Hollywood, Calif.: Wilshire.
- Horney, Karen(1959). *Neurosis and Human Growth*. New York: Basic Books.
- Klineberg (1968). Future Time Perspective and The Preference for Delayed Reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8 : 253 – 257.
- Meichenbaum, D. H(1978). *Cognitive Behavior Therapy*. New York: B. M. A. Audio Cassette publications.
- Mineka, S.(1992). Evolutionary memories, emotional processing and the emotional disorders. *The Psychology of Learning and Motivation*, 28,164-205.
- Mischel, W.(1968). *Personality and Assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W.(1973). Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Mischel, W. (1977). The Interaction of Person and Situation. In D. Magnusson and N. S. Endler, (eds.), *Personality at the Crossroads: Current Issues in Interactional Psychology*, (pág. 340-341). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mischel, W.(1981). *Introduction to Personality*. 3d ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moore, T.V.(1939). *Cognitive Psychology*. Philadelphia: Lippincott.
- Morris (1997). *Introducción a la Psicología*. México : Prentice Hall.
- Rotter (1954), Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, NJ Prentice – Hall.
- Rotter (1966), Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Monographs, PO, whole No 609*.
- Rotter (1967) Beliefs, Social Attitudes and Behavior: A Social Learning Analysis. In R. Jessor and S. Feshbach. (eds), Cognition, Personality, and Clinical Psychology, San Francisco: Jossey - Bass
- Rotter (1975), J. And D. J. Hochreich. *Personality*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
- Rotter (1980) Trust and Gullibility. *Psychological today*, (5): 35, 42, 102.
- Schunk (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall.

CONCLUSION

El aprendizaje social es la forma en que los individuos adquieren conocimientos a través de la socialización e interacción con el medio, donde el sujeto modifica su conducta por observación y modelamiento.

El aprendizaje por observación influye en los integrantes de una sociedad, y estas a su vez intervienen en la misma, en el momento que empieza a trabajar su autorregulación, incidiendo en la selección de un modelo prosocial o modelo desviado.

Las personas aprenden a partir de las diferentes situaciones que se le presentan a lo largo de su vida, creando así, una expectativa con las circunstancias similares que le ocurren. Para la realización de las acciones enfocadas a un objetivo, tienen en cuenta el premio que actúa como reforzador.

El ser humano busca el correcto uso de los modelos cognoscitivos con el fin de obtener un control de los estados afectivos y reestructurar los conocimientos e interpretaciones.

En la sociedad se observa amplias diferencias entre las conductas asumidas por las personas, debido a que cada individuo tiene diversas variables que influyen constantemente para determinar la conducta.

Tomado de:

<http://html.rincondelvago.com/aprendizaje-social.html>

Unidad 5. Teoría constructivista

CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Por Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas

La aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

Si bien es ampliamente reconocido que la aplicación de las diferentes corrientes psicológicas en el terreno de la educación ha permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos, es también cierto que la psicología no es la única disciplina científica relacionada con la educación. El fenómeno educativo, debido a su complejidad y multideterminación, puede también explicarse e intervenir-se en él desde otras ciencias humanas, sociales y educativas.

Al respecto podríamos citar como ejemplos la perspectiva sociológica y antropológica de las influencias culturales en el desarrollo del individuo y en los procesos educativos y socializadores: el análisis epistemológico de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y de su traducción en conocimiento escolar y personal; la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la función reproductora y de transmisión ideológica de la institución escolar; el papel de otros agentes socializadores en el aprendizaje del individuo, sean los padres, el grupo de referencia o los medios masivos de comunicación, etcétera.

No obstante, y reconociendo que debe matizarse de la forma debida la traducción de las teorías y hallazgos de investigación psicológica para asegurar su pertinencia en cada aula en concreto, la psicología educativa

puede aportar ideas interesantes y novedosas, que sin pretender ser una panacea, pueden apoyar al profesional de la educación en su quehacer. En este capítulo nos enfocaremos a presentar algunas de las aportaciones más recientes de la denominada concepción constructivista al terreno del aprendizaje escolar y la intervención educativa.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar y la intervención educativa, constituye la convergencia de diversas aproximaciones psicológicas a problemas como:

- El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.
- La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanzaaprendizaje.
- El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan a aprender sobre contenidos significativos.
- El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales.
- La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.

- La importancia de promover la interacción entre el docente y sus alumnos, así como entre los alumnos mismos, a través del manejo del grupo mediante el empleo de estrategias de aprendizaje cooperativo.
- La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de trasmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno.

La postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. A pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendi-

zajes escolares, que es el punto de partida de este trabajo (véase figura 2.1).

El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognitivo aportante, que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno. De esta manera, según Rigo Lemini (1992) se explica la génesis del comportamiento y el aprendizaje, lo cual puede hacerse poniendo énfasis en los mecanismos de influencia sociocultural (y. gr. Vigotsky), socioafectiva (y. gr. Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (v. gr. Piaget).

Una explicación profunda de las diversas corrientes psicológicas que convergen en la postura constructivista (de sus convergencias y contrapuntos, de los riesgos epistemológicos y educativos de su integración) escapa a las intenciones de esta obra, pero el lector interesado puede realizarla a través de otras lecturas. En especial, recomendamos la lectura de Aguilar (1982), Castorina (1993-1994; 1994), Coll (1990), Hernández (1991) y Riviére (1987).

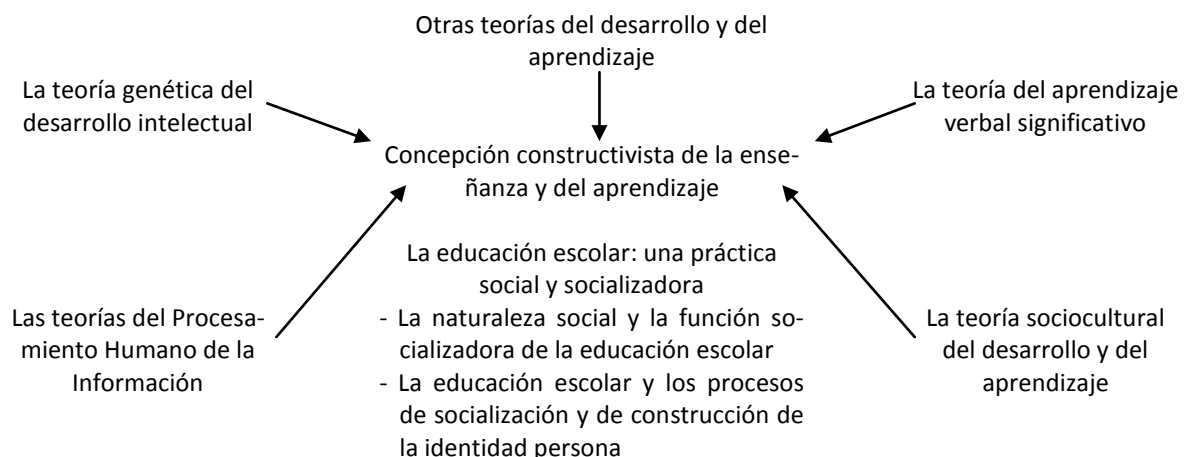


FIGURA 2.1 Enfoques constructivistas en educación (Coll 1996).

Ante la pregunta ¿Qué es el constructivismo? Carretero (1993) argumenta:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo —tanto en

los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos— no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se

va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

La **concepción constructivista del aprendizaje escolar** se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva (Coll, 1988). Así, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos

clave que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido.

Desde la postura constructivista se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos.

La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de *socialización* y de *individualización*, la cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Lo anterior implica que "la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 1988).

En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase:

"Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados"

De acuerdo con Coll (1990) la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1o. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.* Él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2o. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.* Esto

quiere decir que el alumno no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares.

En este sentido es que decimos que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

30. *La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.* Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

Podemos decir que la construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de *elaboración*, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. Así, *aprender un contenido* quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental a través de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento.

Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estable-

ciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. Así, el alumno podrá ampliar o ajustar dichos esquemas o reestructurarlos a profundidad como resultado de su participación en un proceso instruccional. En todo caso, la idea de construcción de significados nos refiere a la teoría del aprendizaje significativo, que se explicará en el siguiente apartado.

Algunos principios de aprendizaje que se asocian a una concepción constructivista del aprendizaje se presentan en el siguiente cuadro:

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.

Cuadro 2.1 Principios de aprendizaje constructivista

Nos parece pertinente remarcar que la visión constructivista que sustenta esta obra intenta ir más allá de los postulados pedagógicos de la psicología genética piagetiana, entendida ésta en un sentido ortodoxo. Aunque se acepta la importancia de los procesos de autoestructuración del conocimiento (el sujeto es quien conduce una serie de procesos de reestructuración y reconstrucción que le permiten pasar de estados de menor a mayor conocimiento), los piagetianos plantean esta empresa en un plano fundamentalmente personal e interno, prestan poca atención a los contenidos y a la interacción social (Gómez-Granell y Coll, 1994).

Por el contrario, destacaríamos desde la perspectiva de la llamada "cognición situada" (Brown, Collins y Duguid, 1989), la importancia para el aprendizaje de la actividad y del contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza debería orientarse a acultura a los estudiantes a través de *prácticas auténticas* (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), por procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. En gran medida se plasman aquí las ideas de la corriente sociocultural vigotskiana, en especial la concepción de una instrucción proléptica (*proleptic instruction*) y la provisión de un andamiaje de parte del profesor (experto) hacia el alumno (novato), que se traduce en una negociación mutua de significados (Erickson, 1984).

Desafortunadamente, en opinión de Resnick (1987), la forma en que la institución escolar busca fomentar el conocimiento con frecuencia contradice la forma en que se aprende fuera de ella. El conocimiento fomentado en la escuela es individual, fuera de ella es compartido; el conocimiento escolar es simbólico-mental, mientras que fuera es físico-instrumental; en la escuela se manipulan símbolos libres de contexto, mientras que en el mundo real se trabaja y razona sobre contextos concretos. De esta forma, y retomando de nuevo a Brown, Collins y Duguid (1989), la escuela intenta enseñar a los educandos a través de *prácticas sucedáneas* (artificiales, descontextualizadas, poco significativas) lo cual está en franca contradicción con la vida real.

Ahora bien, aspectos como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactis-

mo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo, etcétera, que se asocian con los postulados constructivistas que hemos revisado, son asimismo factores que indicarán si la educación (sus procesos y resultados) son o no de calidad.

Desde esta concepción, la calidad de un proyecto curricular y de un centro escolar se relaciona con su capacidad de atender a las necesidades especiales que plantean los estudiantes. Así, una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo (Coll y Cols., 1993; Wilson, 1992).

El aprendizaje significativo en situaciones escolares

David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta, dejó sentir su influencia a través de una serie de importantes elaboraciones teóricas y estudios acerca de cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar. Su obra y la de algunos de sus más destacados seguidores (Ausubel, 1976; Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak y Gowin, 1988), han guiado hasta el presente no sólo múltiples experiencias de diseño e intervención educativa, sino que en gran medida han marcado los derroteros de la psicología de la educación, en especial del movimiento cognoscitivista. Seguramente son pocos los docentes que no han encontrado en sus programas de estudio, experiencias de capacitación o lecturas didácticas la noción de aprendizaje significativo.

Ausubel, como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar a su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz), (Díaz Barriga, 1989).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

Aunque se señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera) desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las aulas, principalmente a nivel medio y superior.

Tomado de:

Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, capítulo 2, p. p. 13 a 19, editorial MCGRAW HILL, México, 1999.

Unidad 6. Enfoque sociocultural

II. ORIGEN HISTÓRICO Y ENFOQUES TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO

II.1. Una breve introducción histórica

Antes de prestar nuestra atención a los diferentes modelos teóricos generales o paradigmas en la psicología evolutiva, vamos a hacer algunas consideraciones de tipo histórico sobre el origen del estudio del desarrollo cognitivo que nos permitirán conectar con la situación más reciente que va a ser objeto de nuestro análisis.

En el apartado anterior mencionábamos los síntomas existentes del buen estado de salud de nuestra disciplina, podemos ahora confirmar nuestro diagnóstico con el reconocido aumento de la preocupación de los especialistas en la historia de la psicología evolutiva (Cairns y Valsiner, 1984; Delval, 1988). Si, como sostenía Jorge Santayana, el desconocimiento de la historia del pensamiento conduce a su repetición, el auge actual del conocimiento histórico, incluyendo la recuperación de autores como Baldwin (Broughton y Freeman-Moir, 1982), muestra una mayor madurez de la comunidad científica en su consideración y evaluación del pasado.

Pero centrémonos, como habíamos anunciado, en el origen histórico del estudio del desarrollo cognitivo. Como Juan Delval (1988, p. 60) sostiene, en el origen de los estudios psicoevolutivos puede encontrarse una preocupación de índole filosófica sobre el origen del conocimiento, 'la constitución de las nociones y el desarrollo y aparición del lenguaje. Esta tradición filosófica que comenzaría con Tiedemann y tendría en lugar destacado

a Piaget, habría sido la más rica y profunda en sus aportaciones. Podríamos añadir nosotros que gran parte de los actuales investigadores en desarrollo cognitivo muestran esas preocupaciones filosóficas que tan provechosas parecen haber sido en el pasado. Esta densidad de problemas filosóficos, epistemológicos, ha sido, sin duda, fomentada por la revolución cognitiva al revitalizar el trabajo teórico interdisciplinar.

El importante trabajo biográfico de Tiedemann (1787) en el que se recogen las observaciones realizadas sobre su hijo, puede ser considerado ya, por su rigor y amplitud de miras, como un pequeño tratado de psicología evolutiva (Delval y Gómez, 1988). Este trabajo fue continuado por numerosos estudios biográficos sobre la adquisición del lenguaje. Entre éstos cabría destacar los realizados, casi un siglo más tarde, por Taine y Darwin, en los cuales encontramos, de nuevo, las preocupaciones filosóficas a las que aludíamos. No es de extrañar, ya que estas preocupaciones caracterizan el trabajo intelectual de ambos pensadores en sus respectivos y diferentes campos. Si queremos resaltar otro hito importante en la historia del estudio del desarrollo cognitivo, hemos de hacer mención a William Preyer, quien con su obra *Die Seele des Kindes* (1882) inaugura, según la mayor parte de los autores, el estudio científico del desarrollo psicológico. En su estudio de la mente del niño, Preyer dedicó una de sus partes al estudio del intelecto centrándose en la comprensión y producción del lenguaje, así como en el desarrollo de la cognición social (Cairns, 1983). Las preocu-

paciones de Preyer estaban centradas más en la aplicación de las tesis evolucionistas desde un punto de vista psicobiológico, que en el origen del conocimiento, siendo sus principales aportaciones las provenientes de sus cuidadosas observaciones. Cairns cita a Karl Bühler, quien dijo de *El alma del niño* de Preyer, que era «un notable libro lleno de observaciones interesantes y concienzudas, y deficiente en las ideas» (1983, p. 45).

George Stanley Hall (1844-1922) jugó un importante papel en la constitución de la psicología como ciencia y, en particular, de la psicología evolutiva. No obstante, su principal aportación fue más la de un organizador y catalizador (Cairns, 1983) de estudios posteriores, así como la de pionero en el estudio de la adolescencia y la senectud, que la proveniente de sus reflexiones y de los resultados de sus amplísimos estudios mediante cuestionarios. Por su parte, Alfred Binet (1857-1911) puede ser considerado por el conjunto de sus contribuciones uno de los más grandes psicólogos de nuestra historia. Sus estudios en diferentes campos de la psicología experimental" como el pensamiento y la memoria, y, especialmente, sus investigaciones diferenciales con la creación de los tests de inteligencia, en los que se comparaba la actuación de cada niño con la de los demás niños de su grupo de edad con un propósito educativo, tuvieron un enorme influjo en la psicología posterior. Por su relevancia actual, resaltan sus estudios de memoria de prosa en los niños en los que ya apuntó algunas de las conclusiones a las que han llegado las modernas teorías constructivistas (Cairns, 1983). A pesar de la importancia que para la psicología evolutiva y de la educación han tenido las aportaciones de Binet, no se puede decir que sus investigaciones tuvieran como propósito el desentrañar los procesos que subyacen a las transformaciones con la edad que muestran los tests de inteligencia; por decirlo de otra ma-

nera, Binet puede ser considerado más como un psicólogo del niño (Coll, 1979) que como un psicólogo genético.

Como decíamos al principio de este breve apunte histórico, la obra de Baldwin (1861-1934) está siendo reevaluada actualmente en los Estados Unidos donde ha sido prácticamente desconocida por gran parte de los investigadores. No es nuestro propósito revisar la teoría de Baldwin (véase Broughton y Freeman-Moir, 1982; Cairns, 1983), sino únicamente resumir y resaltar la importancia de sus principales aportaciones. Baldwin fue un teórico en el que renace la tradición filosófica que habíamos visto en Tiedemann y que trata de lograr, al mismo tiempo, la conexión de la psicología evolutiva con la psicología general y con la biología evolucionista. Para ello, la psicología evolutiva debe convertirse en un método de la psicología general mediante el cual se establezca la génesis de los procesos psicológicos adultos (Delval, 1978, 1988; García Madruga, 1985). Es esta perspectiva evolutiva, genética, a la que nos referíamos al principio del apartado anterior, de la que participarán otros autores como Piaget y Vygotsky y que, en nuestra opinión, podemos considerar establecida, al menos en lo que se refiere al campo del desarrollo cognitivo. En cuanto a la conexión entre ontogénesis y filogénesis, que había sido rota por el hundimiento del mecanismo evolutivo lamarckiano de la herencia de los caracteres adquiridos, trata de restablecerla mediante el llamado efecto Baldwin por el que el emparejamiento no se produciría al azar (como sostiene la teoría de Darwin), sino que los individuos que habían sufrido adaptaciones comunes tendrían mayor probabilidad de emparejarse entre ellos. Estas tres características de la obra de Baldwin, preocupación filosófica, desarrollo del método genético y conexión entre psicología y biología, caracterizarán también la obra de Piaget (García Madruga y Lacasa, 1990o). Además,

Baldwin realizó importantes contribuciones en los campos del desarrollo cognitivo y la ontogénesis de las conductas sociales y de la personalidad. Centrándonos en el primero de estos campos, su concepción de estadios lógicos en el desarrollo y la importancia dada a los procesos de imitación a través de las «reacciones circulares» tendrán de nuevo continuación en la obra piagetiana. Resumiendo, no resulta extraña la recuperación actual de su obra y sí el que por los avatares personales, sus concepciones teóricas (excepto la influencia de su «dialéctica social» en el interaccionismo social de G. H. Mead) hayan sido relegadas al olvido en su país natal, aunque hayan mantenido su influencia a través de la obra de Piaget.

La obra de Baldwin da paso a las teorías contemporáneas en el estudio del desarrollo cognitivo que trataremos, primero, de clasificar para centrarnos posteriormente en las dos concepciones clásicas más influyentes en la actualidad, las de Piaget y Vygotsky.

II.2. Los modelos teóricos generales

Como vimos, uno de los rasgos característicos de la psicología evolutiva es la existencia de enfoques teóricos diversos que, aunque muestra la riqueza del trabajo teórico que se realiza, es fuente también de dificultades a la hora de lograr una visión unitaria de un campo determinado. Además, la existencia de estos enfoques teóricos diferentes puede imposibilitar la comunicación entre los investigadores y la contrastación de los datos de sus estudios. Detrás de la existencia de estas diferentes perspectivas teóricas, subyacen concepciones filosóficas, más o menos explícitas, sobre el mundo y los seres humanos. Estos paradigmas, como los llama Achenbach (1978) siguiendo el término acuñado por Kuhn (1962), o modelos teóricos generales según la conocida e influyente terminología

introducida por Overton y Reese (1974; Reese y Overton, 1970), proporcionan la metáfora básica que permite estructurar la realidad y las propias teorías y que guía la investigación. Los modelos pueden incluir varias teorías diferentes ya que están en un nivel superior a las propias teorías y constituyen los postulados metateóricos básicos que las informan. No es nuestro propósito analizar detalladamente los modelos teóricos en psicología evolutiva, algo que ya hemos realizado en otras ocasiones (García Madruga, 1985; Lacasa y García Madruga, 1986) y que también ha sido realizado ampliamente por otros autores en nuestro país (Coll, 1979; Marchesi, Palacios y Carretero, 1983); trataremos, únicamente, de presentar los rasgos generales de cada uno de ellos con el fin de ofrecer una clasificación de los diferentes enfoques teóricos y teorías que permita establecer algunas de sus semejanzas y diferencias.

El modelo mecanicista parte de una concepción del mundo basada en la metáfora de la máquina; la naturaleza y el ser humano son considerados como máquinas cuyos mecanismos y componentes más elementales, sujetos a relaciones de causa-efecto, tienen que ser analizados y desvelados si queremos comprender su funcionamiento. Su concepción psicológica parte de la consideración del individuo como un ser reactivo y sujeto a las influencias del medio. Los cambios ontogenéticos son siempre cuantitativos y fruto de las interacciones entre el organismo y el ambiente; no existe ningún curso o secuencia evolutiva necesaria, ni tampoco estadios cualitativamente diferentes y el desarrollo puede ser reducido al aprendizaje.

El modelo organicista, por el contrario, está basado en la analogía del organismo vivo y activo. La realidad se considera formada por totalidades organizadas y coherentes, estructuras o «sistemas» que no pueden ser reducidas a sus elementos o componentes.

Su concepción psicológica parte de que el ser humano construye activamente su conocimiento y está sujeto a procesos de cambio y desarrollo que le llevarán a través de una secuencia prefijada de estadios a un estadio final o meta de madurez hacia la que camina necesariamente la ontogénesis. El desarrollo, caracterizado por la existencia de discontinuidades y cambios cualitativos, no puede ser reducido al aprendizaje y supone una progresiva diferenciación y reestructuración.

Por último, el modelo dialéctico contextual considera la realidad, que se manifiesta también en forma de estructuras, como sujeta a las leyes de la dialéctica, tal como fueron formuladas por Hegel y Marx, y enfatiza la importancia del contexto social. El conocimiento tiene su origen en la interacción entre el sujeto y el medio; es decir, en la actividad del sujeto dentro de un contexto histórico-social del que forma parte y que lo condiciona. Tanto los procesos de cambio cuantitativo como cualitativo tienen su importancia ya que, además, según la segunda de las leyes de la dialéctica, la acumulación de cambios cuantitativos produce la aparición de los cualitativos. El desarrollo cuya característica fundamental es su complejidad, se realiza a través de estadios, pero no existe ni una secuencia, ni un estadio final necesario. El desarrollo y el aprendizaje no pueden ser reducidos entre sí, existiendo entre ellos una relación dialéctica.

Algunas de las teorías más representativas de los diferentes modelos que acabamos de presentar en esta apretada síntesis, pueden verse en el cuadro 1 que incluye también otras dos clasificaciones a las que nos referiremos posteriormente. A pesar de las limitaciones que plantean los modelos teóricos generales (García Madruga, 1985), especialmente el que algunas teorías no se adecúen completamente a ninguno de los modelos y posean rasgos de varios, su utilización permite una correcta ordenación de las mismas,

así como sacar a relucir algunos rasgos no evidentes a primera vista. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a la común pertenencia de las concepciones conductistas y de las del procesamiento de información al paradigma mecanicista; o al hecho de que el enfoque del ciclo vital haya optado por su adscripción a una versión débil del modelo dialéctico contextual. En realidad, en el estudio del desarrollo intelectual las tres teorías básicas, representantes de cada uno de los modelos son las del procesamiento de información, la piagetiana y la de Vygotsky. Antes de seguir más adelante dedicaremos algunas palabras a otras dos teorías que tienen influencia en el estudio del desarrollo cognitivo. Nos referimos a la teoría de Werner y al enfoque del ciclo vital.

La teoría de Heinz Werner (1890-1964), aunque claramente menos influyente que la teoría piagetiana, es una concepción organicista que ha merecido la atención de los investigadores. Al ser su metáfora básica el organismo vivo y activo, Werner parte de la biología en su acercamiento a la psicología, sosteniendo el llamado principio ontogenético, defendido ya por la embriología del siglo pasado, y según el cual el desarrollo consiste en una progresión en la diferenciación, articulación e integración jerárquica del funcionamiento del organismo. De esta manera, el pensamiento infantil se desarrolla a partir de un nivel de funcionamiento relativamente poco diferenciado, alcanzando niveles de organización cada vez más diferenciados en los que el funcionamiento mental es más flexible, discreto y articulado (Werner, 1948; Werner y Kaplan, 1963). Werner resalta cómo el pensamiento infantil al aumentar su flexibilidad, puede alcanzar la solución de un problema mediante métodos diversos, teniendo a su disposición procesos y funciones ontogenéticamente anteriores. Asimismo, la teoría de Werner da importancia a los procesos simbólicos, y a la complementación del

estudio ontogenético con la comparación con otras culturas, los desarrollos patológicos y las conductas de otras especies. Como vemos, la obra de Werner está llena de suge-

rencias e ideas de gran interés, no siempre coincidentes con las concepciones piagetianas.

CUADRO 1. Clasificaciones de teorías en psicología evolutiva y desarrollo cognitivo

	<i>M. Mecanicista</i>	<i>M. Organicista</i>	<i>M. D-Contextual</i>
Overton y Reese	Conductismo	Piaget	Vygotsky
	Neoconductismo	Werner	Wallon
	P. de Información	Psicoanálisis	Enfoque ciclo-vital
	<i>Empirismo</i>	<i>Racionalismo</i>	<i>Histórico-cultural</i>
Case	Gibson	Piaget	Vygotsky
	Conductismo	Chomsky	Bruner
	Neoconductismo	Fodor	Cole
	<i>Nuevo Funcionalismo</i>		<i>Teorías Estructuralistas</i>
Beilin	P. de Información		Chomsky
			Piaget

Dentro del paradigma contextualista, el enfoque del ciclo vital sostiene que el desarrollo es un proceso que se da a lo largo de toda la vida, existiendo en todas las edades cambios y transformaciones cuantitativas y cualitativas (Baltes, Reese y Nesselroade, 1977; Baltes, Reese y Lipsitt, 1980; Hetherington y Baltes, 1988). En una publicación anterior (García Madruga, 1985) resumimos las aportaciones fundamentales de esta perspectiva. En primer lugar, su concepción del desarrollo a lo largo del ciclo vital les ha llevado a enfrentarse a la vieja concepción de origen maduracionista según la cual el desarrollo finaliza en la edad adulta, produciéndose posteriormente un progresivo declive e involución. En segundo lugar, y fruto de sus investigaciones sobre el desarrollo intelectual en la edad adulta, otorgan una gran importancia a los cambios sociohistóricos como se pone de manifiesto en las diferencias generacionales y el llamado «efecto de la cohorte». En tercer lugar, su adscripción al paradigma dialéctico contextual, bajo el influjo de autores como Riegel, ha conducido a resaltar la complejidad de los procesos de desarrollo y su carácter multilineal y multidireccional. Por último, su inicial dedicación al

desarrollo adulto ha posibilitado un aumento en la comunicación entre especialistas en distintas edades con el consiguiente beneficio para todos.

A pesar de estas importantes contribuciones al estudio del desarrollo, su irrupción en la psicología evolutiva ha sido recibida por algunos investigadores en psicología del niño y del adolescente con cierta displicencia. Entre las críticas que se han formulado están el que no hay nada nuevo en la perspectiva del ciclo vital, habiendo sido formulados la mayor parte de sus supuestos por la propia psicología del niño, ya sea en el presente o en el pasado (Kaplan, 1983).

La respuesta de los teóricos del ciclo vital a estas críticas tiende a resaltar la efectiva influencia que los trabajos realizados desde este enfoque están teniendo en la actualidad y la específica y original aportación de haber sabido reunir en una concepción unitaria componentes de diferente tipo y origen (Hetherington y Baltes, 1988). En nuestra opinión, y centrándonos en el campo del desarrollo intelectual, la perspectiva del ciclo vital ha contribuido claramente al fortalecimiento de las posiciones contextualistas y a

eliminar algunas preconcepciones de tipo maduracionista fuertemente establecidas, especialmente en el área de la inteligencia psicométrica (Sternberg, 1988 a).

II.3. Otras clasificaciones de teorías del desarrollo cognitivo

Recientemente, Case (1988a) ha propuesto la existencia de tres principales tradiciones en el estudio del desarrollo intelectual: la tradición empirista, la tradición racionalista y la tradición histórico-cultural. Esta clasificación, claramente semejante a los modelos generales, resalta únicamente las diferencias epistemológicas entre las teorías centrándose en el campo del desarrollo cognitivo. Así la tradición empirista considera que el proceso de adquisición de conocimiento se realiza a partir de la detección de los estímulos por el sistema perceptivo, mientras que el sistema cognitivo detecta los patrones habituales o «correlaciones» existentes entre estos estímulos. El estudio del desarrollo intelectual consiste en la caracterización de la progresiva habilidad mostrada por los niños en la realización de ambas tareas, identificando desarrollo y aprendizaje. La tradición racionalista se centra en el concepto de estructura y en la clasificación de cualquier tipo de proceso de cambio que se pueda dar en tales estructuras. Por último, la tradición histórico-cultural destaca la importancia de los contextos sociales en los que está inmerso el sujeto, tratando de desentrañar el papel que juegan las herramientas culturales en el proceso de desarrollo. Esta clasificación tiene la evidente virtud de estar más cercana a nuestro propósito actual, la caracterización del desarrollo cognitivo, pero tiene también sus limitaciones como la de producir una clasificación conjunta, como se puede ver en el cuadro 1, dentro de la tradición racionalista, de las teorías de Piaget y las de Chomsky y Fodor. No es que no tengan en común su

adscripción a presupuestos racionalistas, sino que debido a las posiciones innatistas que Chomsky y Fodor sostienen llegan, de hecho, a negar la existencia del propio desarrollo (Fodor, 1972). Aspecto éste que trataremos más ampliamente y que, en cierta manera, aleja mucho sus posiciones del constructivismo piagetiano. Otra propuesta es la de Beilin (1985) sobre la existencia de dos grupos de teorías, las estructuralistas y las propias de un nuevo funcionalismo. Esta clasificación incluye también entre las teorías estructuralistas a Piaget y a Chomsky, pero permite sacar a relucir de manera más clara algunos de los aspectos que las unen, como son el carácter universal de las estructuras y teorías que proponen, la existencia de estructuras profundas y competencias no observables y solamente deducibles a partir de las actuaciones de los sujetos, y su compromiso radical con la clarificación de problemas epistemológicos generales relacionados con el progreso y desarrollo del conocimiento humano. En cuanto al nuevo funcionalismo, está caracterizado por su interés por los procedimientos, los procesos concretos que utilizan los sujetos en la resolución de los problemas a los que se enfrentan, prestando especial atención a los contextos en los que se plantean dichos problemas. Estas teorías funcionalistas representadas por el procesamiento de información, mucho más cercanas a la práctica experimental que realizan en campos o dominios cognitivos diversos, están también más interesadas por la utilidad del conocimiento que por su naturaleza. La clasificación de Beilin, aunque tiene el defecto de dejar fuera de juego a las teorías socioculturales, permite dar un paso más que nos acerca a uno de los asuntos principales de este libro, la alternativa entre estructuras y procesos en el estudio del desarrollo intelectual y la búsqueda de una posible síntesis entre ambas perspectivas. Esta necesidad, y posibilidad, de integración que estaba ya en el planteamiento de Beilin y

que ha sido resaltada por otros autores (Fischer y Silvern, 1985), será objeto de nuestro análisis en posteriores capítulos. Previamente, en el próximo apartado centraremos nuestra atención en los representantes en el campo del desarrollo cognitivo de los modelos organicista y dialéctico contextual, especialmente Piaget y Vygotsky, dejando para el próximo capítulo de esta memoria la revisión, con cierta profundidad, de las concepciones del procesamiento de información que representan el modelo mecanicista.

III. DOS TEORÍAS CLÁSICAS EN EL ESTUDIO DEL DESARROLLO INTELECTUAL: PIAGET Y VYGOTSKY

Las teorías de Piaget y Vygotsky representan las manifestaciones más ricas y completas de los modelos organicista y dialéctico contextual, y constituyen dos puntos de referencia obligados en el estudio del desarrollo intelectual. A pesar de que ambas teorías representan dos de las cimas del pensamiento psicológico en este siglo y, en este sentido, son equiparables, sin embargo, existe una notable desigualdad entre ambas. De la teoría de Piaget se puede decir algo semejante a lo que decía Hegel de Spinoza, todos tenemos dos teorías, la nuestra y la de Piaget. La concepción piagetiana es una construcción teórica sistemática, coherente y acabada, fruto de seis décadas de activo trabajo intelectual y de la importante aportación de un grupo de colaboradores que han formado la escuela de Ginebra. Por el contrario, la concepción vygotskiana, fruto de poco más de una década de trabajo teórico-experimental, es un conjunto no sistemático de ideas «fuertes» y creativas que han tenido, parcialmente, continuación en la psicología soviética. Si la influencia de Piaget se extiende a muy diferentes campos psicoevolutivos y

es crucial dentro del desarrollo intelectual, las teorías de Vygotsky están teniendo una importancia creciente sólo muy recientemente y su influjo se percibe en áreas más restringidas dentro del estudio psicológico del desarrollo humano. No vamos a realizar una exposición detallada y minuciosa de ambas teorías, algo que se aleja de los objetivos de este trabajo y que ya hemos realizado en otros momentos (Carretero y García Madruga, 1983; García Madruga, 1976, 1985; Lacasa y García Madruga, 1986). Presentaremos, eso sí, algunos de los rasgos y contribuciones más destacadas de sus teorías, que representan el núcleo de su aportación al logro de una visión integrada del desarrollo intelectual. Asimismo, y con el propósito de clarificar al máximo los respectivos puntos de vista, analizaremos las semejanzas y diferencias entre ambas teorías.

III.1. La teoría de Piaget

Como ya mencionamos, la obra de Piaget ha estado dirigida por la existencia de preocupaciones teóricas que tienen su origen, sin duda, en su formación como biólogo y en su interés por los problemas epistemológicos, por la naturaleza y origen del conocimiento humano (Piaget, 1965). Piaget se propuso el estudio del conocimiento no ya desde una perspectiva sincrónica sino diacrónica, evolutiva, tratando de averiguar cómo el conocimiento se incrementa tanto en el nivel de la especie, como en el del individuo. La psicología evolutiva, de esta manera, se convertía en una herramienta indispensable para desentrañar la ontogénesis del conocimiento.

Dos aspectos claves de la teoría piagetiana son su concepción del origen biológico de la inteligencia y el importante papel que tiene el sujeto en la construcción del conocimiento. La inteligencia humana es considerada como la forma superior de la adaptación biológica, mediante la cual el organismo

humano logra un equilibrio más complejo y flexible en sus relaciones con el medio. El mismo tipo de intercambios adaptativos entre organismo y medio a nivel biológico, se da a nivel psicológico entre el sujeto y los objetos de conocimiento. Este proceso de adaptación es considerado como el equilibrio entre los procesos de asimilación y de acomodación. La asimilación permite al sujeto incorporar los objetos a su estructura cognoscitiva, a sus esquemas previos en un proceso activo mediante el cual el sujeto transforma la realidad a la que se adapta. La acomodación es el proceso inverso por el cual el sujeto transforma su estructura cognoscitiva, sus esquemas, para poder incorporar los objetos de la realidad. Este equilibrio entre asimilación y acomodación varía en los diferentes niveles de desarrollo o estadios siendo cada vez más amplio y potente. Como vemos, la inteligencia es considerada como producto de los intercambios, de las interacciones entre el sujeto y el medio. La concepción piagetiana queda alejada tanto de las posiciones empiristas que otorgan la primacía a los factores ambientales, como de las posiciones preformistas o innatistas que tanta importancia están adquiriendo actualmente por influencia de las teorías chomskianas (Piaget, 1936; Piatelli-Palmarini, 1979).

En cuanto al proceso de adquisición de conocimientos, en su interacción con el medio el sujeto obtiene nuevos conocimientos, pero éstos no son una mera copia o reflejo de la realidad, sino resultado de la acción del sujeto sobre los objetos. Estas acciones pueden ser manifiestas, como las que podemos observar en los bebés que durante el estadio sensomotor manipulan objetos para lograr resultados apetecidos como atraer hacia sí un juguete o lograr un sonido interesante moviendo un sonajero. También pueden ser interiorizadas, mentales, es decir, operaciones como las que realiza un niño cuando es

capaz de darse cuenta de que la cantidad de líquido no cambia si cambiamos el recipiente que lo contiene. La acción tiene una importancia crucial en la teoría piagetiana ya que es la base del conocimiento logicomatemático y, por tanto, del desarrollo del pensamiento operatorio.

En cuanto a los factores que explican el desarrollo intelectual Piaget (1970) apunta la existencia de cuatro factores principales. Un primer factor se debería a los procesos madurativos que constituyen una base absolutamente necesaria para el progreso intelectual. El segundo factor es la experiencia adquirida por el sujeto en sus intercambios con el medio físico. Esta experiencia posibilita mediante el simple ejercicio la consolidación de esquemas ya adquiridos, permite extraer información de los objetos (abstracción simple) y, por último, permite también extraer información no ya de los objetos, sino de las acciones del sujeto sobre los mismos (abstracción reflexiva). El tercer factor en la explicación del desarrollo intelectual hace referencia a la interacción entre el sujeto y el medio social y a su vehículo principal, el lenguaje. Piaget otorga un papel secundario a este factor, a pesar de la referencia expresa que en numerosas ocasiones hace sobre la importancia de la interacción social y del lenguaje. Para Piaget estos tres factores son incapaces de explicar por sí solos el desarrollo intelectual, por lo que necesita postular un cuarto factor que los organice y coordine entre sí: la equilibración o auto-regulación.

Una vez presentados los rasgos generales de la teoría piagetiana que informan toda su obra, vamos ahora a ver cómo se enfrenta la teoría a la descripción y explicación del desarrollo cognitivo. Para ello, vamos a partir de una distinción ya clásica (Wohlwill, 1973) que considera el desarrollo desde una doble dimensión, horizontal y vertical. Wohlwill habla de estructuración horizontal para referirse a la organización de conductas y proce-

sos cognitivos que el sujeto ha logrado en un momento dado, es decir, la dimensión sincrónica del desarrollo. Por otra parte, la estructuración vertical se refiere a la dimensión diacrónica del desarrollo, es decir, a la explicación de los procesos de cambio, de génesis o tránsito entre un estadio y otro. Esta doble dimensión está explícita en Piaget quien habla de un estructuralismo genético, tratando de dar cuenta tanto de las diferentes estructuras horizontales o estadios existentes, como de los mecanismos de transición entre éstos.

Como vimos en el apartado anterior y también analizaremos posteriormente, la estructura es un concepto clave en la obra de Piaget. Las estructuras (Piaget, 1968) son instrumentos conceptuales, construcciones teóricas que permiten dar cuenta de la interrelación entre las diferentes conductas en un momento determinado, de la organización que subyace a las mismas. El estudio del desarrollo intelectual permite distinguir la existencia de cuatro niveles estructurales cualitativamente diferentes o estadios: el estadio o período sensomotor, el preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. Los estadios se caracterizan por una estructura definida en términos algebraicos o lógicos. Esta opción por el lenguaje matemático para caracterizar la estructura que subyace a la actuación de los sujetos en cada uno de los estadios será uno de los aspectos que más críticas ha recibido, ya que este lenguaje no permite dar cuenta de los procesos en la actuación de los sujetos.

En cuanto a la otra dimensión, la estructura vertical, los mecanismos de transición de un estadio a otro, Piaget (1975) sostiene que la clave para explicar la génesis de nuevos estadios está en los procesos de equilibrio en las interacciones entre el sujeto y el medio. El cambio, el progreso cognitivo, tendría su origen en la aparición de desequilibrios y

contradicciones que obligarían al sujeto a intentar superarlos modificando sus estructuras cognitivas. Como vemos, la teoría de Piaget nos proporciona una visión coherente y sistemática del desarrollo intelectual mediante estadios, caracterizando cada uno de los momentos de equilibrio en términos de estructuras subyacentes cualitativamente diferentes que dan cuenta de la dimensión horizontal del desarrollo, y proponiendo a los procesos de equilibración y autorregulación para explicar la dimensión vertical.

III.2. La concepción de Vygotsky

Como decíamos anteriormente la teoría vygotskiana no tiene la sistematicidad de la de Piaget, entre otras razones por el hecho de que Vygotsky no tuvo tiempo suficiente para organizar y estructurar más sus ideas. No obstante, Vygotsky sí presenta una concepción coherente de la psicología y de sus tareas, así como del carácter central que la noción de desarrollo tiene dentro de su estudio. Pero, antes de entrar en estos asuntos es necesario poner de relieve algunas influencias y preocupaciones básicas de la obra de Vygotsky.

Dos son las principales influencias que manifiesta la psicología de Vygotsky, el pensamiento marxista de la sociedad soviética posterior a la revolución y las teorías lingüísticas a las que tuvo acceso por su formación. No es el momento de resaltar cómo los avatares políticos e ideológicos de la sociedad soviética se reflejaron en la orientación y la producción científica de la psicología (Carretero y García Madruga, 1983; Lacasa y García Madruga, 1990), pero sí es necesario destacar el enorme influjo que tuvo el marxismo, y no precisamente como ideología oficial, en la obra de Vygotsky. La concepción dialéctica del mundo a la que nos referimos en el apartado anterior, la importancia de los factores

socioculturales, y la génesis de la conciencia como fruto de la actividad del sujeto en un marco sociohistórico, son algunas de las notas más evidentes del carácter marxista del pensamiento psicológico vygotskiano.

Si en Piaget era la biología la disciplina que informa, como vimos, toda su obra; en Vygotski es la lingüística la que subyace a muchos de sus planteamientos y preocupaciones. Una influencia notable proviene de las teorías de Edward Sapir (1921) en las que resalta el carácter del lenguaje como fruto de la interacción de unos medios simbólicos y unas funciones comunicativas, otorgándole una gran importancia en la formación del mundo conceptual Jjl sujeto (García Madruga, 1976). Por otra parte, en la obra de Vygotsky pueden encontrarse numerosas semejanzas con los trabajos de los lingüistas soviéticos de su tiempo, entre los que podíamos destacar a los formalistas, como Jakubinsky y sus estudios sobre el diálogo, o las teorías pragmático-contextualistas del círculo de Mijail Bajtin (Volosinov, 1973). La aportación de Vygotsky a este respecto fue otorgar carácter psicolingüístico a lo que hasta entonces era lingüística, semiótica o filosofía del lenguaje, conectando ideas y nociones provenientes de estos campos con los métodos empíricos y las unidades de análisis de conducta propias de la psicología.

Estas concepciones provenientes del pensamiento marxista y de la lingüística son integradas por Vygotsky con las ideas y trabajos de la psicología de su tiempo, especialmente europea (Bühler, Koffka, Piaget, Stern), y con los importantes trabajos de la psicología soviética. A este respecto, es necesario recordar que la psicología soviética en los años veinte y treinta de nuestro siglo, recogiendo una importante tradición fisiológica y reflexológica procedente de la obra de Sechenov, Bejterev y, especialmente, Pavlov, trataba de lograr algo semejante a lo que realizó el conductismo en América, el estable-

cimiento de una psicología científica independiente de la fisiología; de esta tarea se encargó principalmente la «reactología» de Kornilov, quien fue director del Instituto Psicológico de Moscú. De esta manera, al integrar en un marco psicológico las ricas concepciones del marxismo y del pensamiento lingüístico de su tiempo, Vygotsky dio lugar a una teoría que reúne muchas de las características de la actual psicología cognitiva; entre ellas, su carácter interdisciplinar, la importancia otorgada a la conciencia y su propósito de estudiar los procesos psicológicos superiores en forma no reduccionista, aunque mediante métodos objetivos (Brunner, 1981b).

Para Vygotsky (1934; 1978) el problema fundamental de la psicología, en el que convergen todos los demás asuntos, consiste en estudiar la naturaleza y la génesis de la conciencia y de los procesos psicológicos superiores. Como vemos, el propio objeto de la psicología lleva incluida la perspectiva genética, cuyas raíces analizamos en el apartado anterior, que hace que la psicología soviética tenga entre sus características principales lo que Lomov (1982) ha llamado «el principio del desarrollo», por el que todas las funciones psicológicas deben ser analizadas no como estables, sino como sujetas a cambios y transformaciones continuos. Además de este enfoque genético, Vygotsky insiste en el carácter estructural, no reduccionista, que la investigación psicológica debe mantener; estudiando las funciones y procesos psicológicos no en forma aislada, sino en sus interrelaciones. Vemos, pues, cómo los conceptos de estructura y génesis están también en el centro de la concepción vygotskiana.

Vygotsky sostiene una visión del desarrollo propia del modelo dialéctico contextúa! caracterizada por su complejidad, «desigualdad en el desarrollo de diferentes funciones, metamorfosis o transformaciones cualitativas de una forma en otra, entrelazamientos de

factores internos y externos y procesos adaptativos que superan las dificultades a las que el niño se enfrenta» (Vygotsky, 1978, p. 73). En este proceso de cambio ontogenético, sujeto a transformaciones cuantitativas y cualitativas, la clave está en la propia actividad del niño, actividad ésta, primero puramente práctica y más tarde mediatizada, apoyada en esa poderosa herramienta que es el lenguaje. El lenguaje, gracias a su carácter de «segundo sistema de señales» posibilitará una progresiva liberación de lo inmediato, de las conductas reflejas, ayudando al niño a controlar su acción y a planificar y resolver los problemas, convirtiéndose en un instrumento del pensamiento (Vygotsky, 1934).

Si la clave del desarrollo cognitivo del sujeto está en la «actividad mediatizada», el mecanismo que explica este desarrollo, su dimensión vertical, es la internalización, mediante la cual el niño reconstruye internamente cualquier operación externa. Este mecanismo aparece ya en el recién nacido y merced a él, los niños son capaces de transformar puros gestos sin significado, como el de tratar de alcanzar un objeto, en signos de comunicación interpersonal que incluyen un propósito, una intención. De esta manera, los procesos psicológicos superiores surgen primero en el marco interpersonal de la comunicación social, de la relación entre el niño con otros niños o con los adultos, y más tarde alcanzan el nivel intrapersonal. Los niños, por tanto, son primero capaces de realizar conductas en interrelación con el adulto o con otros niños más competentes y más tarde serán capaces, tras haberlas internalizado, de realizarlas sin ayuda, individualmente. Precisamente, el concepto de zona de desarrollo próximo surge de esta distancia existente entre lo que el niño consigue hacer independientemente y lo que es capaz de hacer con la guía del adulto (Vygotsky, 1978). Vemos, pues, que la concep-

ción de Vygotsky considera como los factores primordiales del desarrollo cognitivo la actividad del sujeto, la interacción social y el lenguaje, siendo el proceso de internalización el mecanismo básico de explicación del cambio ontogenético, de la dimensión vertical del desarrollo.

III.3. Las contribuciones de Piaget y Vygotsky

En este último subapartado vamos a tratar de establecer una mínima evaluación crítica de las contribuciones de ambas teorías, destacando previamente las notables semejanzas y diferencias que tienen entre sí. Entre las semejanzas están el carácter estructuralista y genético de ambas teorías, así como su consideración de la adquisición del conocimiento como un proceso determinado por la actividad del sujeto. Asimismo, ambos autores sostienen la existencia de cambios estructurales, cualitativos en el desarrollo, aunque Vygotsky no sostenga la existencia de una secuencia fija y unidireccional de estadios. En cuanto a las diferencias, las más relevantes provienen del papel otorgado al lenguaje y a la experiencia social en el desarrollo y respecto a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje. Para Vygotsky, la interacción social y su instrumento máspreciado, el lenguaje, cumplen una función primordial en el desarrollo intelectual. Piaget, por el contrario, pone más el acento en la experiencia física y aunque menciona la experiencia social y el lenguaje como factores importantes, de hecho minusvalora su aportación (García Madruga, 1988b). En cuanto a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, la teoría piagetiana considera que el desarrollo, determinado, entre otros, por importantes procesos madurativos y de equilibración, precede siempre y limita las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. Por el contrario, la teoría de Vygotsky sostiene que ambos

procesos interactúan entre sí, abriendo el aprendizaje amplias posibilidades de desarrollo en esa zona próxima en que la interacción social es tan importante.

Como acabamos de ver, existen diferencias notables entre ambas teorías y son, precisamente, los rasgos que las diferencian los que han sido considerados como las principales contribuciones de la teoría de Vygotsky. Esto se debe a la notable desigualdad, que ya mencionamos, entre ambas teorías en cuanto a su alcance e influencia actual. Pero veámoslo más en detalle. La teoría piagetiana sobre el desarrollo intelectual ha recibido numerosas críticas, entre otras razones por el hecho de que no se puede estudiar el desarrollo cognitivo sin contar con las ingeniosas tareas piagetianas y los finos análisis que de los resultados encontrados han hecho los psicólogos de la escuela de Ginebra y sin tener que, finalmente, tomar posición ante sus concepciones teóricas. De entre esas críticas (véase, p. ej., Case, 1981), vamos a mencionar a tres por su especial significación⁴. La primera de estas críticas se centra en la incapacidad de la teoría piagetiana para dar cuenta de los procesos, de los procedimientos que utilizan los sujetos en la resolución de las tareas. Esto se debería al carácter estructural de su teoría y, especialmente, a la utilización del lenguaje de la lógica para caracterizar las diferentes estructuras o estadios del desarrollo, siendo este lenguaje poco apto para captar los aspectos funcionales del comportamiento cognoscitivo humano. Esta insuficiencia del lenguaje lógico para dar cuenta de los procesos psicológicos es un lugar común en la psicología cognitiva actual y, como veremos, las llamadas teorías neopiagetianas han eliminado este aspecto de

sus concepciones. No obstante, no hay que olvidar los importantes trabajos realizados en Ginebra con el propósito de analizar en detalle los procedimientos utilizados por los sujetos en la solución de las tareas, tratando de establecer las relaciones entre estructuras y procedimientos, aspecto éste que resulta de la máxima actualidad (p. ej., Karmiloff-Smith e Inhelder, 1975; Inhelder y Piaget, 1979). La segunda de las críticas se refiere a los problemas que se plantean en cuanto a la estructuración horizontal, las notables exigencias en la consistencia intraestadio de la teoría de Piaget. La existencia de los desfases entre tareas con una misma estructura subyacente, el hallazgo de bajas intercorrelaciones entre tareas sin ningún desfase y la existencia de notables diferencias individuales, pone de manifiesto la importancia de factores a los que la teoría piagetiana presta poca atención, como son las características y el contenido de la tarea, la influencia de la instrucción previa, etc. Por decirlo en términos de Flavell (1982), los estudios recientes han mostrado que el desarrollo es menos homogéneo de lo que supone y necesita un sistema como el piagetiano. La última de las críticas a la teoría de Piaget que quisiéramos mencionar consiste en la dificultad en operativizar los procesos de transición entre un estadio y otro. A pesar de la especial atención que Piaget ha prestado a este asunto en su últimos trabajos, 'os mecanismos de equilibración y autorregulación propuestos son difícilmente operativizables. No obstante, como veremos, la dimensión vertical del desarrollo es un aspecto que plantea especiales dificultades a cualquier teoría del desarrollo.

A pesar de estas críticas, la teoría de Piaget es una construcción compleja y elegante que no sólo es capaz de explicar un amplio conjunto de datos, sino que ha provocado la realización de numerosos estudios, que nos han permitido tener una visión mucho más acabada del desarrollo cognitivo. Esta con-

⁴ Un análisis más amplio de estas críticas, que obviamos en este momento con el propósito de aligerar el texto, lo hemos realizado en otras publicaciones (García Madruga, 1985; García Madruga y Lacasa, 1990a; Lacasa y García Madruga, 1986).

junción de valor explicativo y heurístico (Case, 1985), planteando las preguntas correctas aunque no siempre haya sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas (Siegler, 1986), hace de la teoría piagetiana una de las producciones científicas de la psicología más relevantes de nuestro siglo. Además, dos son los aspectos que, como destaca Papert (1988), sobresalen de la teoría de Piaget, su estructuralismo y su constructivismo. Sean cuales sean las características de estas estructuras y el formalismo que utilicemos para dar cuenta de ellas, creemos que la noción de estructura a la Piaget ha pasado a formar parte integrante e imprescindible de las herramientas teórico-metodológicas de la psicología (Gelman y Baillargeon, 1983). En cuanto a la construcción activa del conocimiento por parte del sujeto, integrando los nuevos conocimientos en sus estructuras cognoscitivas previas en interacción con el medio, y destacando la importancia de la experiencia física con los objetos, también forman ya parte de las concepciones de la psicología cognitiva actual.

En cuanto a Vygotsky, su relativo desconocimiento por la psicología occidental hasta fechas muy recientes, unido al carácter no sistemático de su teoría, ha hecho que las críticas recibidas hayan sido muy escasas. Destaca la crítica de Fodor (1972) a la teoría vygotskiana del desarrollo conceptual, considerándole como una versión soviética del empirismo, algo a todas luces incorrecto y fruto de las concepciones innatistas de este autor. Evidentemente, una consideración crítica que es necesario hacer con respecto a Vygotsky, se refiere al carácter impreciso de muchos de sus conceptos y, en particular, de su mecanismo general del desarrollo mediante la internalización. En realidad, la teoría de Vygotsky, en nuestra opinión, no es un marco teórico preciso de referencia que debe informar continuamente la labor del investigador del desarrollo intelectual, como lo

es la de Piaget; sino un conjunto de ideas y concepciones de gran interés con las que es necesario contar si queremos lograr y ofrecer una visión coherente. Esta concepción ha fomentado la aparición de campos de estudio como el de la metacognición y está teniendo actualmente una gran importancia en la psicología evolutiva, especialmente en tres líneas principales: el análisis de los procesos cognitivos desde una perspectiva neovygotskiana, el estudio de la influencia del contexto social y cultural en el desarrollo, y la aplicación de las ideas vygotskianas en el campo educativo. En la primera de ellas, los estudios de Jerome Bruner y sus colaboradores han resaltado la importancia de los factores simbólicos y representacionales en los procesos cognitivos, así como desentrañado algunos de los aspectos de la comunicación social y pragmática que preceden a la adquisición del lenguaje (Bruner, 1984). En la segunda de estas líneas, Michael Cole, James Wertsch y Barbara Rogoff y sus colaboradores, han ido poniendo coto a las concepciones universalistas del desarrollo cognitivo (p. ej., *Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1982) y analizando en detalle las dimensiones de los contextos socioculturales en los que se produce el desarrollo intelectual (p. ej., Rogoff, 1982; Wertsch, 1985). Por último, los conceptos de internalización y de zona de desarrollo próximo, así como la importancia de la guía del adulto en la adquisición de nuevas competencias cognitivas, están teniendo un papel central en numerosos trabajos actuales, entre los que hay que destacar los realizados por Ann Brown y sus colaboradores en la adquisición de la lectura mediante «enseñanza recíproca» (p. ej., Brown, Palincsar y Ambruster, 1984). Como vemos, y esto es algo que nos habíamos propuesto mostrar y sobre lo que volveremos, no es posible tratar de ofrecer una visión cabal y coherente del desarrollo cognitivo sin contar, en mayor o menor medida, con las ideas y contribuciones de Vygotsky.

IV. RESUMEN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo hemos tratado de ofrecer una visión comprensiva de algunos de los principales problemas que plantea el estudio del desarrollo intelectual, analizando sus claves históricas, las concepciones meta-teóricas subyacentes y las principales aportaciones teóricas hasta fechas recientes. Hemos revisado la situación actual y perspectivas de la psicología evolutiva constataando la existencia de un importante crecimiento cuantitativo y cualitativo, que permite mantener el optimismo; aunque, al mismo tiempo, hay que constatar la permanencia de las principales dificultades epistemológicas de la psicología como ciencia; dificultades éstas provenientes de la propia naturaleza de su objeto de estudio y que sólo pueden ser superadas mediante un trabajo riguroso y consciente de sus limitaciones y riesgos.

Nuestro breve apunte histórico nos ha permitido comprobar la existencia de una línea en el estudio del desarrollo intelectual que tiene su origen en preocupaciones filosóficas y epistemológicas. Esta corriente nace con los primeros estudios biográficos y tiene su manifestación más clara en las importantes aportaciones teóricas de la psicología evolutiva de nuestro siglo. Para comprender el alcance y los presupuestos que subyacen a estas teorías, hemos utilizado la noción de modelo teórico general o paradigma que permite clasificarlas según su pertenencia al paradigma mecanicista, organicista o dialéctico contextual. Hemos utilizado también otros dos criterios de clasificación que nos han permitido, a pesar de las limitaciones existentes, sacar a la luz algunas características, así como notables semejanzas y diferencias entre las teorías con respecto a su concepción del desarrollo cognitivo. De esta manera, es posible enfrentar la tarea de lograr una integración, aunque sea

parcial, entre los diversos enfoques teóricos; tarea ésta en la que está implicada actualmente una parte importante de los esfuerzos teóricos de los especialistas.

La comprensión y explicación del desarrollo intelectual resulta imposible si no es contando con las aportaciones clásicas de Piaget y Vygotsky cuyas teorías, en diferente medida y forma, se han convertido en un punto de referencia obligado. El sistema teórico piagetiano proporciona, a pesar de las críticas recibidas, un marco preciso y detallado en el estudio del desarrollo intelectual. El aumento de nuestro conocimiento de la ontogénesis y su valor explicativo y heurístico, hacen de la teoría de Piaget una de las contribuciones más importantes de la psicología de nuestro siglo. Por su parte, la concepción de Vygotsky proporciona un conjunto de ideas fuertes y originales que están teniendo una notable influencia entre los investigadores y con las que hay que contar si queremos lograr una comprensión completa del desarrollo cognitivo. A pesar de las notables diferencias entre ambas teorías, sus semejanzas proporcionan algunos de los puntos de partida básicos en el estudio del desarrollo psicológico; especialmente, el carácter estructural y genético de sus concepciones, el papel activo del sujeto en la adquisición de conocimientos y la existencia de cambios estructurales, cualitativos en el desarrollo. Este último aspecto es puesto en cuestión por las nuevas teorías funcionalistas del procesamiento de información, que representan en la actualidad el modelo mecanicista. Estas teorías, cuyas contribuciones fundamentales provendrán de su estudio en profundidad de los procesos de resolución de las tareas por parte de los sujetos, serán objeto de nuestro próximo capítulo.

Tomado de:

García Madruga, Juan (1998). *Desarrollo y conocimiento*. México: Siglo XXI. pp 7-28.

INTERACCIÓN ENTRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Los problemas con los que nos encontramos en el análisis psicológico de la enseñanza no pueden resolverse de modo correcto, ni siquiera formularse, sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en niños de edad escolar. No obstante, éste resulta ser el menos evidente de los aspectos básicos de los que depende la aplicación de las teorías del desarrollo del niño a los procesos educacionales. No es necesario insistir en que la falta de claridad teórica no significa que este aspecto se desplace de los esfuerzos de la investigación corriente hacia el aprendizaje; ningún estudio puede evitar este aspecto teórico crucial. Sin embargo, la relación entre aprendizaje y desarrollo sigue siendo metodológicamente confusa, porque los estudios que se han realizado hasta hoy han incorporado en su seno postulados, premisas y soluciones específicas al problema de dicha relación fundamental, que se han revelado teóricamente vagas, críticamente no evaluadas y, a veces, internamente contradictorias; y ello, evidentemente, desemboca en una inmensa variedad de errores.

Todas las concepciones corrientes de la relación entre desarrollo y aprendizaje en los niños pueden reducirse esencialmente a tres posiciones teóricas importantes.

La primera de ellas se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje. Este último se considera como un proceso puramente externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo. Simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo.

En investigaciones experimentales acerca del desarrollo del pensamiento en los niños de edad escolar, se ha partido de la suposición

de que procesos tales como la deducción y la comprensión, la evolución de nociones acerca del mundo, la interpretación de la causalidad física y el dominio de formas lógicas de pensamiento y lógica abstracta se producen por sí solos, sin influencia alguna del aprendizaje escolar. Un ejemplo de esta teoría lo constituyen los principios teóricos sumamente interesantes y complejos de Piaget, que configuran la metodología experimental que éste utiliza. Las preguntas que Piaget plantea en el curso de sus «conversaciones clínicas» con niños ilustran de modo evidente su aproximación. Cuando se le pregunta a un niño de cinco años «¿por qué no cae el sol?», se parte de la suposición de que el pequeño no tiene ninguna respuesta preparada para este tipo de pregunta ni posee la suficiente capacidad para elaborar ninguna. El objetivo que se persigue al plantear preguntas que se hallan fuera del alcance de la estructura intelectual del niño es el de eliminar la influencia de la experiencia previa y conocimientos adquiridos anteriormente. El experimentador trata de obtener las tendencias del pensamiento del niño en su forma «pura», totalmente independientes del aprendizaje.⁵

Del mismo modo, los clásicos de la literatura psicológica, como son las obras de Binet y otros, presuponen que el desarrollo es siempre un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) de un niño no han madurado lo suficientemente como para poder aprender un tema determinado, toda instrucción resultará inútil. Lo que estos investigadores temían de forma especial era la instrucción prematura, la enseñanza de un determinado tema antes de que el niño estuviera capacitado para ello. Todo esfuerzo se concentraba

⁵ J. Piaget, *Language and Thought*.

en hallar el umbral más bajo de la capacidad de aprendizaje, la edad en que, por primera vez, se hace posible un determinado tipo de aprendizaje.

Puesto que esta aproximación se basa en la premisa de que el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje, se excluye la noción de que el aprendizaje pueda desempeñar un papel en el curso del desarrollo o maduración de aquellas funciones activadas a lo largo del aprendizaje. El desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. Para resumir esta posición: el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado.

La segunda posición teórica más importante es que el aprendizaje es desarrollo. Esta identidad es la esencia de un grupo de teorías de muy diverso origen.

Una de dichas teorías se basa en el concepto del reflejo, una noción esencialmente vieja que últimamente ha vuelto a resurgir. Tanto si se trata de la lectura, la escritura o la aritmética, el desarrollo se considera como el dominio de los reflejos condicionados; esto es, el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo. Dicha noción fue elaborada por James, quien redujo el proceso de aprendizaje a la formación de hábitos, identificándolo con el desarrollo.

Las teorías de los reflejos tienen por lo menos una cosa en común con las teorías como las de Piaget: todas ellas conciben el desarrollo como la elaboración y sustitución de las respuestas innatas. Tal como afirmó James: «La mejor descripción que puede darse de la educación es definirla como la organización de los hábitos adquiridos y tendencias

del comportamiento».⁶ El desarrollo se reduce básicamente a la acumulación de todas las respuestas posibles. Cualquier respuesta adquirida se considera o bien un sustituto ó una forma más compleja de la respuesta innata.

No obstante, a pesar de la similitud entre las dos primeras posiciones teóricas, existe una diferencia sustancial en sus presupuestos acerca de la relación temporal entre los procesos evolutivos y de aprendizaje. Los teóricos que sostienen el primer punto de vista aseguran que los ciclos evolutivos preceden a los ciclos de aprendizaje; que la maduración precede al aprendizaje y que la instrucción debe ir a remolque del crecimiento mental. Por su parte, los teóricos del segundo grupo postulan que ambos procesos se dan simultáneamente; el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos, del mismo modo que dos figuras geométricas idénticas coinciden cuando se superponen.

La tercera posición teórica respecto a la relación entre aprendizaje y desarrollo trata de anular los extremos de las anteriores afirmaciones combinándolos entre sí. Un ejemplo claro de dicha aproximación es la teoría de Koffka, según la cual el desarrollo se basa en dos procesos inherentemente distintos pero relacionados entre sí, que se influyen mutuamente.⁷ Por un lado está la maduración, que depende directamente del desarrollo del sistema nervioso; por el otro, el aprendizaje, que, a su vez, es también un proceso evolutivo.

En esta teoría encontramos tres nuevos aspectos. En primer lugar, como ya hemos señalado, está la combinación de dos puntos de vista aparentemente opuestos, que han sido hallados por separado a lo largo de la historia de la ciencia. El hecho de que dichos

⁶ W. James, *Talks to Teachers*, Norton, Nueva York, 1958, pp. 36-37.

⁷ K. Koffka, *Growth of the Mind*.

puntos de vista puedan conjugarse en una misma teoría indica que no son tan dispares ni mutuamente excluyentes como se cree, sino que tienen algo esencial en común. También es nueva la idea de que los dos procesos que constituyen el desarrollo sean mutuamente dependientes e interactivos. Evidentemente, la naturaleza de dicha interacción queda sin investigar en la obra de Koffka, que se limita a unas pocas observaciones generales relativas a la relación entre estos dos procesos. Resulta sumamente claro que para Koffka el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje. El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El punto nuevo, y más importante, de esta teoría es el extenso papel que ésta atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño. El énfasis puesto sobre este punto nos remite directamente a un viejo problema pedagógico, el de la disciplina formal y el problema de la transferencia.

Los movimientos pedagógicos que han hecho hincapié en la disciplina formal y han insistido en la enseñanza de las lenguas clásicas, de las antiguas civilizaciones y de las matemáticas, han partido del presupuesto de que, prescindiendo de la irrelevancia de estas materias para la vida actual, son de gran valor para el desarrollo mental del alumno. Numerosos estudios han puesto en duda la validez de semejante afirmación. Se ha demostrado que el aprendizaje en un área determinada tiene poca influencia en todo el desarrollo en general. Por ejemplo, Thorndike y Woodworth, teóricos de la reflexología, descubrieron que los adultos que, después de una serie de ejercicios especiales, habían logrado un éxito considerable al ser capaces de determinar la longitud de las líneas cortas, no habían progresado ni un ápice en su habilidad de determinar la longitud de las líneas largas. Estos mismos adultos participaron satisfactoriamente en un entre-

namiento para poder estimar el tamaño de una determinada figura bidimensional, sin embargo, dicho entrenamiento resultó un fracaso a la hora de estimar el tamaño de una serie de figuras bidimensionales distintas, de diversos tamaños y formas.

Según Thorndike, los teóricos de la psicología y la educación están convencidos de que la adquisición de una respuesta determinada mejora cualquier capacidad en la misma medida.⁸ Los profesores pensaban y actuaban apoyándose en la teoría que postula que la mente es un conjunto de capacidades —de observación, atención, memoria, pensamiento, etc.— y que cualquier mejora en una capacidad concreta desemboca en una mejora general de todas las posibilidades. De acuerdo con esta teoría, si el alumno aumenta su atención por la gramática latina, incrementará su capacidad de concentrar la atención en cualquier tarea. Los términos «precisión», «viveza de ingenio», «capacidad de razonamiento», «memoria», «poder de observación», «atención», «concentración», y otros muchos, se utilizan para aludir a capacidades fundamentales y reales que varían de acuerdo con el material con el que operan; estas capacidades básicas se modifican sustancialmente estudiando aspectos determinados y conservan dichas modificaciones cuando se dirigen hacia otras áreas. Por esta razón, si alguien aprende a hacer bien alguna cosa, será asimismo capaz de realizar bien otras cosas totalmente inconexas de la primera, como resultado de alguna relación secreta entre ellas. Se supone que la capacidad mental funciona independientemente del material con el que opera, y que el desarrollo de una habilidad acarrea el desarrollo de otras.

Thorndike se opuso a este punto de vista. A través de una serie de estudios demostró

⁸ E. L. Thorndike, *The Psychology of Learning*, Teachers College Press, Nueva York, 1914.

que determinadas formas de actividad, como el deletrear, dependen del dominio de determinadas habilidades necesarias para la realización de una tarea específica. El desarrollo de una capacidad en especial raramente significa el desarrollo de otras. Thorndike postulaba que la especialización de una habilidad es mayor incluso de lo que la observación superficial permite suponer. Por ejemplo, si de cien individuos elegimos diez que posean la habilidad de detectar los errores de ortografía o de medir distancias y longitudes, es muy poco probable que estas mismas personas ostenten, asimismo, una capacidad superior en lo que respecta, por ejemplo, a la estimación del peso en los objetos. Análogamente, rapidez y exactitud en la suma de cifras no tiene nada que ver con la rapidez y exactitud en citar y recordar antónimos.

Esta investigación muestra que la mente no es una red compleja de aptitudes *generales* como la observación, la atención, la memoria, el razonamiento, etc., sino un conjunto de capacidades específicas independientes, en cierta medida, las unas de las otras y cuyo desarrollo es también autónomo. El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. Según este punto de vista, un especial entrenamiento afecta a la totalidad del desarrollo únicamente si sus elementos, materiales y procesos son similares en los distintos terrenos; el hábito nos gobierna. Todo ello conduce a la conclusión de que, debido a que toda actividad depende del material con el que opera, el desarrollo del conocimiento es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos

particulares. La mejora de una función del conocimiento o de un aspecto de su actividad puede afectar al desarrollo de otra únicamente en la medida en que existan elementos comunes a ambas funciones o actividades.

Teóricos evolucionistas como Koffka y la escuela de la Gestalt —que sostienen la tercera posición teórica señalada anteriormente— se oponen al punto de vista de Thorndike. Éstos postulan que la influencia del aprendizaje nunca es específica. A partir de sus estudios de los principios estructurales, sostienen que el proceso de aprendizaje no puede reducirse simplemente a la formación de aptitudes, sino que encierra una disposición intelectual que posibilita la transferencia de los principios generales descubiertos al resolver una tarea a una serie de distintas tareas. Desde este punto de vista, el pequeño, al aprender una determinada operación, adquiere la habilidad de crear estructuras de un cierto tipo, sin reparar en los diversos materiales con los que está trabajando y sin tener en cuenta los elementos implicados en ello. Así pues, Koffka no concibe el aprendizaje como algo limitado a un proceso de adquisición de hábitos y destrezas. La relación que éste propone entre el aprendizaje y el desarrollo no es la de una identidad, sino la de una relación mucho más compleja. Según Thorndike, el aprendizaje y el desarrollo coinciden en todos los puntos, pero para Koffka el desarrollo es siempre mucho más amplio que el aprendizaje. Esquemáticamente, la relación entre estos dos procesos podría describirse mediante dos círculos concéntricos: el pequeño simbolizaría el proceso de aprendizaje, mientras que el más grande representaría el proceso evolutivo evocado por aquél.

Una vez el niño ha aprendido a realizar una operación, asimila a través de ella unos principios estructurales cuya esfera de aplicación es distinta de las operaciones a partir de las

que asimiló dichos principios. Por consiguiente, al avanzar un paso en el aprendizaje, el niño progresa dos pasos en el desarrollo, es decir, el aprendizaje y el desarrollo no coinciden. Dicho concepto es un aspecto esencial del tercer grupo de teorías que hemos discutido anteriormente.

ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: UNA NUEVA APROXIMACIÓN

Aunque rechacemos las tres posiciones teóricas discutidas, su análisis nos lleva a una visión más exacta de la relación entre aprendizaje y desarrollo. La cuestión que ha de plantearse para llegar a una solución del problema es harto compleja. Consiste en dos salidas separadas: primero, la relación general entre aprendizaje y desarrollo; segundo, los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

Este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar aritmética en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños. Por consiguiente, los niños poseen su propia aritmética preescolar, que sólo los psicólogos miopes podrían ignorar.

Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; este último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. No obstante, incluso cuando, en el período de sus primeras preguntas, el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que

aprender. En realidad, ¿podemos dudar de que el niño aprende el lenguaje a partir de los adultos; de que a través de sus preguntas y respuestas adquiere gran variedad de información; o de que, al imitar a los adultos y ser instruido acerca de cómo actuar, los niños desarrollan un verdadero almacén de habilidades? El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Koffka, al tratar de clarificar las leyes del aprendizaje del niño y su relación con el desarrollo mental, concentra su atención en los procesos de aprendizaje más simples, aquellos que se producen en la etapa preescolar. Su gran error consiste en que, al observar la similitud entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje escolar, no logra vislumbrar la diferencia existente entre ambos procesos, no es capaz de ver los elementos específicamente nuevos que introduce este último. Él, junto con otros teóricos, asegura que la diferencia entre el aprendizaje escolar y preescolar consiste en que en el primer caso se da un aprendizaje sistemático y en el segundo no. Sin embargo, no todo termina en la «sistematicidad», existe también el hecho de que el aprendizaje escolar introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño. Para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, describiremos a continuación un nuevo concepto excepcionalmente importante, sin el cual no puede resolverse el problema: la zona de desarrollo próximo.

Un hecho de todos conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Así, por ejemplo, se ha establecido que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debería iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo, recientemente se ha dirigido la atención al hecho de que no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos des-

cubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos.

El primero de ellos podría denominarse *nivel evolutivo real*, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos *llevados a cabo*. Cuando determinamos la edad mental de un niño utilizando tests, tratamos casi siempre con el nivel evolutivo real.

En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Presentamos a los niños una batería de tests o una serie de tareas de distintos niveles de dificultad y juzgamos el alcance de su desarrollo mental basándonos en el modo en que resuelven los problemas y a qué nivel de dificultad lo hacen. Por otra parte, si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros —en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema—, la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. Esta «verdad» era conocida y estaba apoyada por el sentido común. Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Tomemos un ejemplo sumamente sencillo. Supongamos que estoy investigando a dos niños que entran en la escuela, ambos tienen cronológicamente diez años y ocho en

términos de su desarrollo mental. ¿Puedo decir que tienen la misma edad mental? Por supuesto que sí. Pero ¿qué es lo que significa esto? Significa que ambos son capaces de resolver independientemente tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel correspondiente a los ocho años. Si me diera en este punto, daría pie a suponer que el curso del desarrollo mental subsiguiente y del aprendizaje escolar será el mismo para ambos niños, porque depende de su intelecto. Por supuesto, puede haber otros factores, por ejemplo, si uno de los niños cayera enfermo durante medio año mientras que el otro no faltara a sus clases; pero, generalmente hablando, el destino de estos niños sería esencialmente el mismo. Ahora imaginemos que no doy por terminado mi estudio, sino que me considero todavía al principio del mismo. Ambos niños parecen ser capaces de manejar un problema cuyo nivel se sitúa en los ocho años, pero no más allá de dicho límite. Supongamos que les muestro diversas maneras de tratar el problema. Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración en diferentes casos: unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían a los niños que la repitieran, otros iniciarían la solución y pedirían al pequeño que la terminara, o le ofrecerían pistas. En pocas palabras, de un modo u otro, insto a los niños que resuelvan el problema con mi ayuda. Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo únicamente llega a los nueve años. ¿Y ahora, son estos niños mentalmente iguales?

Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería

distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos *la zona de desarrollo próximo*. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro .compañero más capaz.

Si nos preguntamos ingenuamente qué es el nivel real de desarrollo, o, para decirlo de modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse «capullos» o «flores» del desarrollo, en lugar de «frutos» del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se tallan en estado de formación, que

están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Los dos niños de nuestro ejemplo ostentaban la misma edad mental desde el punto de vista de los ciclos evolutivos ya realizados, sin embargo, en lo que a dinámica evolutiva se refiere, ambos eran completamente distintos. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.

A continuación analizaremos un estudio realizado sobre unos niños en edad preescolar, para demostrar que lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

La investigadora americana Dorothea McCarthy mostró que entre los niños de edades comprendidas entre los tres y los cinco años había dos grupos de funciones: las que los niños poseen ya, y las que pueden realizar con ayuda, en grupo, o en colaboración con otros, pero que no dominan independientemente. El estudio de McCarthy demostró que este segundo grupo de funciones se hallaba en el nivel de desarrollo real de los niños de cinco a siete años. Todo aquello que, no podían llevar a cabo sin ayuda, sin colaboración o en grupos, a la edad de tres a cinco años, podían hacerlo perfectamente por sí solos al alcanzar la edad de cinco a siete años.⁹ De este modo, si tuvié-

⁹ D. McCarthy, *The Language Development of the Preschool Child*, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1930.

ramos que determinar únicamente la edad mental —esto es, tan sólo las funciones que han madurado— no tendríamos más que un resumen del desarrollo completo; sin embargo, si determinamos las funciones en maduración, podremos predecir lo que sucederá con estos niños a la edad de cinco a siete años, siempre que se mantengan las mismas condiciones evolutivas. La zona de desarrollo próximo puede convertirse en un concepto sumamente importante en lo que a la investigación evolutiva se refiere, un concepto susceptible de aumentar la efectividad y utilidad de la aplicación de diagnósticos de desarrollo mental en los problemas educacionales.

Una total comprensión del concepto de la zona de desarrollo próximo debe desembocar en una nueva evaluación del papel de la imitación en el aprendizaje. Un principio inamovible de la psicología clásica es que únicamente la actividad independiente de los niños, no su actividad imitativa, indica su nivel de desarrollo mental. Este punto de vista se expresa de modo manifiesto en todos los sistemas de tests actuales. Al evaluar el desarrollo mental, sólo se toman en consideración aquellas soluciones que el niño alcanza sin la ayuda de nadie, sin demostraciones ni pistas. Tanto la imitación como el aprendizaje se consideran como procesos puramente mecánicos. No obstante, los psicólogos más recientes han demostrado que una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo. Así, por ejemplo, si un niño tiene dificultades con un problema de aritmética y el profesor lo resuelve en la pizarra, el pequeño podrá captar la solución rápidamente. Pero si el profesor resolviera un problema de matemática avanzada, el niño nunca podría comprenderlo por mucho que tratara de imitarlo.

Los psicólogos dedicados a la investigación de los animales, y en especial Köhler, han

trabajado repetidas veces con este problema de la imitación.¹⁰ Los experimentos de Köhler trataban de determinar si los primates eran o no capaces de desarrollar un pensamiento gráfico. La cuestión principal era la de si resolvían los problemas independientemente o si simplemente imitaban las soluciones que habían visto realizar, observando cómo otros animales o seres humanos utilizaban palos y demás herramientas e imitándolos después. Así pues, los estudios de Köhler, destinados a determinar exactamente lo que los primates eran capaces de imitar, pusieron de manifiesto que los simios pueden servirse de la imitación para resolver únicamente aquellos problemas cuyo grado de dificultad es el mismo que el de los que pueden resolver por sí solos. Sin embargo, Köhler no tuvo en cuenta un hecho sumamente importante, que los primates no son capaces de aprender (en el sentido humano de la palabra) a través de la imitación, ni tampoco puede desarrollarse su intelecto, ya que carecen de la citada zona de desarrollo próximo. Un simio puede aprender cantidad de cosas mediante el entrenamiento, utilizando sus capacidades mentales y mecánicas, pero nunca podrá aumentar su inteligencia, es decir, no se le podrá enseñar a resolver de modo independiente problemas que excedan su capacidad. Por ello, los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; *el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.*

Los niños pueden imitar una serie de acciones que superan con creces el límite de sus propias capacidades. A través de la imitación, son capaces de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos. Este hecho, que parece ser poco significativo en sí mismo, posee una importancia funda-

¹⁰ W. Köhler, *Mentality of Apes*.

mental desde el momento en que exige una alteración radical de toda la doctrina concerniente a la relación entre el desarrollo y el aprendizaje en los niños. Una consecuencia que se deriva directamente de ello es el cambio que ha de llevarse a cabo en las conclusiones que se trazan a partir de los tests de diagnóstico del desarrollo.

En un principio se creía que, mediante el uso de los tests, podía determinarse el nivel de desarrollo mental, que la educación debía tener presente en todo momento y cuyos límites no podía exceder. Este procedimiento orientaba el aprendizaje hacia el desarrollo pasado, hacia los estadios evolutivos ya completados. El error de esta noción se descubrió antes en la práctica que en la teoría. Ello se hace más y más evidente en la enseñanza de los niños con retrasos mentales. Dichos estudios habían establecido que los niños con retraso mental no eran capaces de desarrollar un pensamiento abstracto. A partir de ahí, la pedagogía de las escuelas especiales llegó a la conclusión, aparentemente correcta, de que toda enseñanza destinada a dichos niños debía basarse en el uso de métodos concretos de imitación. Sin embargo, gran parte de las experiencias con este método desembocaron en una profunda desilusión. Resultó que un sistema de enseñanza basado únicamente en lo concreto — eliminando de la enseñanza cualquier cosa relacionada con el pensamiento abstracto— no sólo no podía ayudar a los niños retrasados a vencer sus hándicaps innatos, sino que además reforzaba dichos hándicaps al acostumar a los niños a utilizar exclusivamente el pensamiento concreto, suprimiendo así los pocos rudimentos de pensamiento abstracto que poseían estos niños. Precisamente por el hecho de que los niños retrasados no pueden elaborar por sí solos formas de pensamiento abstracto, la escuela debería esforzarse en ayudarles en este sentido y en desarrollar en su interior aquello de lo que

carecen intrínsecamente en su desarrollo. Actualmente, en las escuelas especiales para niños retrasados podemos observar un cambio favorable tendente a alejarse de este concepto de concreción, y a situar en su correspondiente lugar a los métodos de imitación. Hoy en día se considera que la concreción es necesaria e inevitable, pero únicamente como trampolín para desarrollar el pensamiento abstracto, como medio, no como fin en sí misma.

De modo similar, en los niños normales, el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Este tipo de enseñanza no aspira a un nuevo estadio en el proceso evolutivo, sino que más bien va a remolque de dicho proceso. Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el «buen aprendizaje» es sólo aquel que precede al desarrollo.

La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna. Piaget y otros han demostrado que el razonamiento se da en un grupo de niños como argumento para probar el propio punto de vista, antes de convertirse en una actividad interna, cuyo rasgo distintivo es que el niño comienza a percibir y a examinar la base de sus pensamientos. Tales observaciones llevaron a Piaget a la conclusión de que la comunicación provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos, proceso que es característico del pensamiento adulto.¹¹

¹¹ J. Piaget, *Language and Thought*.

Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño. Piaget ha puesto de manifiesto que la cooperación suministra las bases del desarrollo del razonamiento moral del niño. Las primeras investigaciones al respecto establecieron que el niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas del juego en equipo, y sólo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento; es decir, convierte dicho autocontrol en una función interna.

Estos ejemplos ilustran una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores, que puede ser aplicada en su totalidad a los procesos de aprendizaje en los niños. Nosotros postulamos que lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

En resumen, el rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendi-

zaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo. Nuestro análisis altera la tradicional opinión de que, en el momento en que el niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como puede ser la suma o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan sólo han comenzado. La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es el demostrar que el dominio inicial, por ejemplo, de las cuatro operaciones básicas de aritmética proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño.

Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar cómo se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica.

Toda investigación explora alguna esfera de la realidad. Uno de los objetivos del análisis psicológico del desarrollo es describir las relaciones internas de los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha. En este sentido, dichos análisis se dirigirán hacia el interior, siendo análogos al uso de los rayos X. Si ello resultara posible, revelarían al profesor cómo los procesos mentales estimulados a lo largo del aprendizaje escolar se introducen en el interior de la mente de cada niño. El descubrimiento de esta red evolutiva subterránea e interna de los niños en etapa escolar es una tarea de suma importancia para el análisis psicológico y educacional.

Otro rasgo esencial de nuestra hipótesis es la noción de que, aunque el aprendizaje está directamente relacionado con el curso del

desarrollo infantil, ninguno de los dos se realiza en igual medida o paralelamente. En los niños, el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue al objeto que la proyecta. En la actualidad, existen unas relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos evolutivo y de aprendizaje, que no pueden verse cercadas por ninguna formulación hipotética invariable.

Toda materia escolar posee su propia relación específica con el curso del desarrollo infantil, una relación que varía a medida que el niño va pasando de un estadio a otro. Ello nos conduce directamente a un nuevo examen del problema de la disciplina formal, esto es, a la importancia de cada tema en particular desde el punto de vista de todo el desarrollo mental. Evidentemente, el problema no puede resolverse utilizando una fórmula, es preciso llevar a cabo una investigación concreta, extensa y distinta basada en el concepto de la zona de desarrollo próximo.

Tomado de:

Vygotski, Lev S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona España: Crítica, pp. 123-140.

Unidad 7. Los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje

El estilo

El concepto de estilo en el lenguaje pedagógico suele utilizarse para señalar una serie de distintos comportamientos reunidos bajo una sola etiqueta.

Los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma cómo actúan las personas. Nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos. Tienen el peligro de servir de simples etiquetas.

Aunque para algún autor el estilo es algo superficial compuesto por comportamientos externos..., sin embargo, pensamos que el estilo es bastante más que una mera serie de apariencias.

Desde la perspectiva fenomenológica las características estilísticas son los indicadores de superficie de dos niveles profundos de la mente humana: el sistema total de pensamiento y las peculiares cualidades de la mente que un individuo utiliza para establecer lazos con la realidad.

Este punto de vista significa que características personales como la preocupación por el detalle o el uso fácil de la lógica para determinar la verdad, la búsqueda de significados, la necesidad de opciones no son simples casualidades sino elementos muy unidos a elementos psicológicos.

Cuando Gregorc (1979) y otros autores estudiaron, en los años setenta, los comportamientos característicos de los alumnos

brillantes, dentro y fuera del aula, encontraron aspectos muy contradictorios. Unos tomaban muchos apuntes, otros casi no anotaban una línea. Unos estudiaban cada noche y otros sólo antes de los exámenes, y así ocurría en otras áreas y actividades.

Poco a poco los investigadores fueron comprobando que las manifestaciones externas respondían por una parte, a disposiciones naturales de cada individuo y por otra, a resultados de experiencias y aprendizajes pasados.

Referencias bibliográficas:

- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Gregorc, A. F. (1979). *Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind them* Educational Leadership, January, 234-236.

QUÉ SON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

El análisis de los Estilos de Aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Facilitan un camino, aunque limitado, de auto y heteroconocimiento. La mayoría de los autores coinciden en que los

Estilos de aprendizaje son como la mente procesa la información o como es influida por las percepciones de cada individuo.

Veamos en concreto algunas de las definiciones más significativas, analizando sus peculiaridades.

Para R. Dunn, K. Dunn y G. Price (1979), estilo de aprendizaje es:

“la manera por la que 18 elementos diferentes (más adelante los aumentaron a 21), que proceden de 4 estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener”

Se trata de una definición descriptiva adaptada a la misma taxonomía de estilos que estos autores propugnan. Otra crítica habitual contra esta definición consiste en señalar la ausencia del elemento inteligencia.

Hunt (1979) describe estilos de aprendizaje como:

“las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor”

Leichter (1973) profesor de educación de Teachers Collage, Columbia University, NY, ha estudiado lo que él llama Estilo Educativo. Muchos de los puntos de su análisis coinciden con lo que nosotros hemos denominado Estilo de Aprendizaje, por ejemplo, cómo los individuos de diferencian en el modo de iniciar, investigar, absorber, sintetizar y evaluar las diferentes influencias educativas en su ambiente, y de integrar sus experiencias, y la rapidez del aprendizaje, etc.

¿Dónde está, pues, la diferencia entre Estilos educativos y Estilo de aprendizaje?. El concepto de educación es más amplio, dirige su atención no solamente al aprendizaje, si no también a la manera en que un individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas.

Los estilos educativos, según Leichter, se aprenden en la interacción con los demás, y además se confirman, modifican o adaptan. Los elementos del estilo educativo son dinámicos, y están siempre en relación, necesitan un espacio amplio de tiempo para que puedan ser estudiados a fondo. Tienen un carácter social.

Desde nuestro punto de vista, una de las definiciones más claras y ajustadas es la que propone Keefe (1988) y que hacemos nuestra:

Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje

Cuando hablamos de estilos de aprendizaje estamos teniendo en cuenta los rasgos cognitivos, incluimos los estudios de psicología cognitiva que explica la diferencia en los sujetos respecto a la forma de conocer. Este aspecto cognitivo es el que caracteriza y se expresa en los estilos Cognitivos.

Cuatro aspectos fundamentales nos ayudan a definir los factores cognitivos:

- Dependencia-independencia de campo.
- Conceptualización y categorización
- Relatividad frente a impulsividad
- Las modalidades sensoriales

El factor dependencia- independencia de campo ha sido estudiado por muchos autores- entre los que sobresale Witkin- que, generalmente, a partir del test de figuras ocultas diagnostican los niveles de dependencia o independencia. En las situaciones de aprendizaje, los dependientes de campo prefieren mayor estructura externa, dirección e información de retorno (feedback), están más a gusto con la resolución de problemas en equipo. Por el contrario, los independientes de campo necesitan menos estructura externa e información de retorno,

prefieren la resolución personal de los problemas y no se sienten tan a gusto con el aprendizaje en grupo.

Kagan (1963) ha investigado durante años el factor conceptualización y categorización. Los sujetos demuestran consistencia en cómo forman y utilizan los conceptos, interpretan la información, resuelven problemas. Hay quien prefiere un enfoque relacional-contextual y otros un enfoque analítico-descriptivo. Generalmente el relacional se asocia con los niños y el analítico con los adultos.

La dimensión reflexividad-impulsividad parece cercana a la noción de “precaución” y “aceptación de riesgo”, objetiva las diferencias en rapidez y adecuación de respuesta ante soluciones alternativas que exigen un pronunciamiento.

Las modalidades sensoriales preferidas por cada sujeto es, sin duda, otro elemento que debe analizarse. Los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información, de forma que algunos autores la esquematizan así:

- Visual o icónico lleva al pensamiento espacial.
- Auditivo o simbólico lleva al pensamiento verbal.
- Cinético o inactivo lleva al pensamiento motórico.

También incluimos los rasgos afectivos. Como educadores y como orientadores hemos podido comprobar la variación en los resultados del aprendizaje de alumnos que quieren aprender, que desean, que lo necesitan y los que pasan sin interés por los temas...Que la motivación y las experiencias influyen en el aprendizaje es algo generalmente reconocido. La “decisión” de aprender, la “necesidad” de aprender para lograr un puesto son elementos que pueden favorecer el aprendi-

zaje, siempre que no lleven el nivel de tensión hasta el bloqueo.

No se pueden olvidar los rasgos fisiológicos, que también influyen en el aprendizaje. Todos los rasgos que hemos descrito sirven como indicadores para identificar los distintos Estilos de Aprendizaje de los alumnos y de los profesores. Indican sus preferencias y sus diferencias y deben tenerse en cuenta en el diseño de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dykinson.
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979). *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas 66044: Price Systems, Box 3067.
- Hunt, D. E. (1979). “Learning Styles and student needs”: An introduction to conceptual level”. En *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASPP. 27-38.
- Kagan, J. y otros (1963). “Psychological significance of styles of conceptualization”. Monograph of the Society for Research in Child Development, 28, 73-112.
- Keefe, J. W, (1982). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston, Virginia: NASPP.
- Leichter H.J. (1973). “The concept of Educative Style”. *Teachers College Record*, 75, 2, 239-250

Las fases del proceso de Aprendizaje y los Estilos de Aprendizaje

Muchos autores han analizado el proceso de aprendizaje en distintas etapas. Vamos a

recordarlos en un esquema inspirado en Juch (1987) en el que, con un orden cronológico, dividimos en cuatro etapas el proceso cíclico de aprendizaje.

Tabla Etapas en el proceso cíclico de aprendizaje

Año	Autor	Etapas 1	Etapas 2	Etapas 3	Etapas 4
1966	H. Turner	retroalimentación, evaluación	integrar, mapa	posibilidades, decisión	Inversión autónoma
1969	Charlesworth	atención	desarrollo cognoscitivo	expectativas	sorpresa
1970	Inst. Pedagógico de Holanda	formación de imagen	ordenación	formas, conceptos	hacer
1971	Kolb	Observación reflexiva	Conceptos abstractos	experimentos activos	experiencias
1973	Euwe	acepta como verdadero	ordenar	realizar planes	ejecutar
1975	Ramsden	prestar atención	pretender	compromiso	implementar
1976	H. Augstein	revisar	propósito	estrategia	resultados
1976	Rowan	comunicación	pensar	proyectar	encuentro
1977	Argyris	generalizar	descubrir	inventar	producir
1977	Torbert	efectos	propósitos	estrategias	acciones
1977	Raming	biológico	psíquico	sociológico	psíquico
1978	Mangham	observar	interpretar	ensayar	actuar
1978	Pedler	evaluación	diagnóstico	establecer objetivos	acción
1978	Boydell	información	teoría	consejo	actividades
1978	Hague	conciencia	conceptos	herramientas	práctica
1980	Morris	revisar el proceso	interpretar	planear proyectos	logros activos
1980	Juch	precibir (observar)	pensar	dirigirse a (planear)	hacer
1982	Honey y Mumford	Activo	reflexivo	teórico	pragmático

Referencia: Juch (1987) en Alonso y otros (1994:51)

Referencias bibliográficas:

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.

Individualizar la instrucción y los estilos de aprendizaje

Los educadores han tratado siempre de definir la educación como una respuesta a las necesidades del individuo.

Este reconocimiento por las características individuales diferenciales de los alumnos choca con los enfoques unidireccionales de

algunos libros y cursos sobre técnicas de estudio, que tal vez con buena voluntad pero con un grave fallo conceptual, proponen maneras únicas y mejores de estudiar iguales para todos los alumnos. Una aplicación reflexiva de las teorías sobre los Estilos de Aprendizaje obliga a readaptar y diversificar muchos de los enfoques de las técnicas de estudio.

Referencias bibliográficas:

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dykinson.

Estilos de Aprendizaje y aprender a aprender

El estudio sobre los Estilos de Aprendizaje se enmarca dentro de los enfoques pedagógicos contemporáneos que insisten en la creatividad, aprender a aprender. Carl Rogers (1975) afirmaba en *Libertad y Creatividad en la Educación*:

“El único hombre educado es el hombre que ha aprendido cómo aprender, cómo adaptarse y cambiar”.

Desde los niños a los adultos, el aprendizaje a lo largo de la vida se ha convertido en una necesidad. La UNESCO en *Aprender a ser* (1972), indicaba que aprender no debía convertirse en un slogan más.

¿Qué significa aprender a aprender?

De forma sencilla podemos definir aprender a aprender como:

El conocimiento y destreza necesarios para aprender con efectividad en cualquier situación en que uno se encuentre

Nuestro planteamiento sobre las teorías de los Estilos de Aprendizaje trata de dar una respuesta a la necesidad de “aprender a aprender”. Presentamos cómo hacer un diagnóstico en los estilos de aprendizaje y también cómo hacer un adecuado tratamiento de mejora de los Estilos de cada uno.

Facilitamos con Smith (1988) una sencilla lista de aspectos que nos especifican lo que significa en la práctica aprender a aprender. Podemos decir que un hombre ha aprendido a aprender si sabe:

- Cómo controlar el propio aprendizaje
- Cómo desarrollar un plan personal de aprendizaje
- Cómo diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como discente.
- Cómo describir su Estilo de Aprendizaje.
- En qué condiciones aprende mejor
- Cómo aprender de la experiencia de cada día.
- Cómo aprender de la radio, TV., prensa, ordenadores.
- Cómo participar en grupos de discusión y de resolución de problemas
- Cómo aprovechar al máximo una conferencia o un curso.
- Cómo aprender de un tutor.
- Cómo usar la intuición para el aprendizaje.

Según algunos autores, hay tres subconceptos o componentes en la idea de aprender a aprender:

- Necesidades del discente (lo que el discente necesita conocer y ser capaz de hacer para tener éxito en el aprendizaje).
- Estilos de Aprendizaje (preferencias y tendencias altamente individualizadas de una persona que influye en su aprendizaje).

- Formación (actividad organizada para aumentar la competencia de la gente en el aprendizaje).

Aunque trabajemos en profundidad sobre uno solo de estos conceptos, no debemos olvidar el conjunto y la corriente pedagógica fundamental en la que nos integramos.

Cuando hablamos de necesidades del discente no nos referimos a las necesidades humanas básicas, como alimento o bebida, sino a la competencia o lo que las personas necesitan saber acerca del aprendizaje en sí para conseguir el éxito en lo que aprenden.

¿Qué competencias son esas?

- Comprensión general que facilite una base de actitud positiva y motivación como necesita el aprendizaje.
- Destrezas básicas: leer, escribir, matemáticas y, en nuestro tiempo, además, saber escuchar y alfabetización informática.
- Autoconocimiento: Puntos fuertes y puntos débiles de uno mismo, preferencias personales por los métodos, estructuras y ambientes de aprendizaje.
- Procesos educativos para tres modos de aprendizaje: autodirigido, en grupo o institucional.

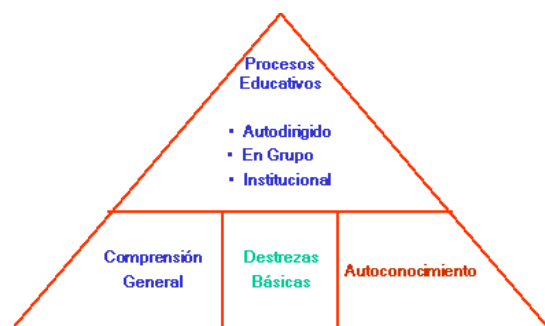


Figura 1. Competencias necesarias para el aprendizaje

Otra de las dimensiones a la que nos referíamos era la Formación, es decir, esfuerzos deliberados por ayudar a la personas a ser

mejores discentes y a lograr el éxito en la arena educativa.

Llegamos ahora al término central de nuestro trabajo: Estilo de Aprendizaje, que aparece interrelacionado con los otros dos componentes citados anteriormente, necesidades del discente y formación.

Gráficamente podemos representarlo, con Smith (1988) en tres esquemas:

El primero consiste en la reciprocidad de la interrelación.

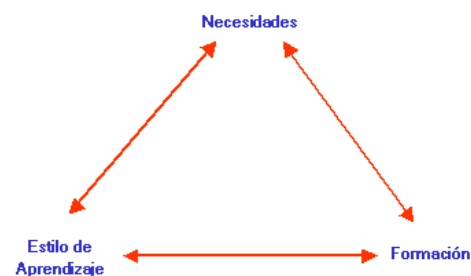


Figura 2. Reciprocidad de la interrelación

En el segundo caso se presenta la interpretación como elemento clave de la naturaleza de la relación.

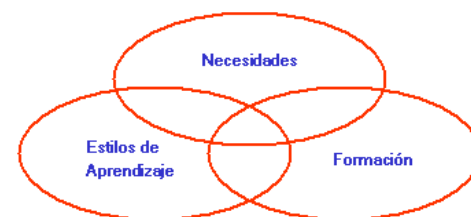


Figura 3. Interpretación de la interrelación

En el tercer diagrama se destaca una fórmula para la acción que conduzca a la mejora de la competencia en el aprendizaje.

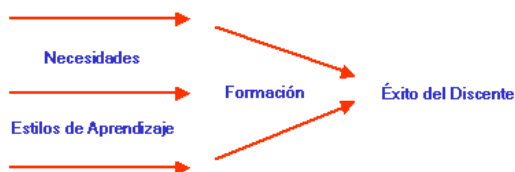


Figura 4. Acción para la mejora del Aprendizaje.

Referencias bibliográficas:

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dykinson.

Implicaciones pedagógicas en los Estilos de Aprendizaje

Nuestra preocupación por el tema se centra, evidentemente, en las implicaciones pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje.

Hemos demostrado que parece posible y factible la auto y heteroevaluación y el auto y heterodiagnóstico de los Estudios de Aprendizaje. Siempre que se utilice alguno de los instrumentos probados como fiables y válidos, con los apoyos mixtos de manual de aplicación y análisis, un orientador y el diálogo abierto con el sujeto.

Hay que afirmar que ninguno de los instrumentos analizados, es capaz, por sí solo, de ofrecer un diagnóstico completo de todos los factores que intervienen en los Estilos de Aprendizaje. La estrategia más acertada radica en la utilización plural de los instrumentos y en la elección de la herramienta que reúna en un mayor número de características apropiadas a la población que se trata de diagnosticar.

El debate Estilos de Aprender, Estilos de enseñar

Hemos titulado este apartado “debate” pues aquí se centra uno de los aspectos más importantes y más investigados sobre los Estilos de Aprendizaje.

Si diseñamos una enseñanza centrada en el alumno, siguiendo la terminología de Rogers, las teorías de los Estilos de Aprendizaje deben repercutir seriamente en los Estilos de Enseñar. Se trata de que el docente tenga muy en cuenta cómo son los Estilos de Aprendizaje de los alumnos desde el primer borrador del diseño educativo hasta el último momento de la impartición de la clase y la evaluación.

Aristóteles en su *Retórica* ya recomendaba a los oradores el “estudio de la audiencia”. De hecho la mayoría de los profesores, explícita o implícitamente, utilizando técnicas de observación, tratan de “conocer” al alumno.

La propuesta de los Estilos de Aprendizaje ofrece a los docentes y a los alumnos datos significativos sobre el aprendizaje individual y el aprendizaje de los otros miembros del grupo discente, con los que debe compartir su caminar diario en el aula.

Hay alumnos que afirman saber a los diez minutos de la primera clase del primer día si le va a gustar la asignatura o no. Otros estudiantes tienen éxito con un profesor y fracasan con otros. Algunos profesores se sienten atraídos por algunos estudiantes y desconcertados respecto a otros.

La “personalidad” e interrelación de los individuos, docente-discentes, crean una atmósfera, un ambiente, un tono social. El “Estilo de la clase”, el “Estilo de Enseñar” influye notablemente en el discurrir del año académico.

B. Fisher y L. Fisher (1979) definen estilo de enseñar como “un modo habitual de acercarse a los discentes con varios métodos de

enseñanza". Si pretendemos analizar la mejor fórmula de ajustar los Estilos de Aprender del profesor nos encontramos con el concepto de ajuste no está definitivamente acuñado. Hemos encontrado diferentes enfoques en las investigaciones sobre el tema.

Si nos fijamos por ejemplo en las características de "personalidad" nos encontramos que, en algunos casos, la discrepancia entre la personalidad del docente y del discente es un buen vehículo para la mejora del alumno. El ajuste o desajuste, en estos casos, puede ser algo así como situar alumnos con características particulares en clase con docentes, que van a modificar, probablemente, estas características.

Hyman y Rossoff (1984) proponen un esquema sobre los "ajustes" entre estilos de Enseñanza y Estilos de Aprendizaje.

Pasos del Modelo	Requisitos
Diagnosticar los Estilos de aprendizaje de los alumnos.	Tener claro el concepto de Estilo de Aprendizaje
Clasificar en categorías	Un instrumento de diagnóstico y clasificación.
Ajustar el Estilo de Enseñar del profesor con el Estilo de Aprendizaje de los alumnos	Conocer qué Estilos de Enseñar se ajustan a cada Estilo de Aprendizaje.

Nuestra opinión es que no se trata de acomodarse a las preferencias de Estilo de "todas" las ocasiones. Sería imposible, naturalmente. El docente debe esforzarse en comprender las diferencias de Estilo de sus alumnos y adaptar –ajustar- su Estilo de Enseñar en aquellas áreas y en aquellas ocasiones, que sea adecuado para los objetivos que se pretenden.

Coincidimos con Doyle y Rutherford (1984) al señalar cuatro aspectos importantes:

1. El docente debe concretar qué dimensiones de Estilo de Aprender considera importantes, teniendo en cuenta el nivel de edad de los alumnos, su madurez, el tema que se está estudiando ...
2. Debe elegir un instrumento y método de medida apropiado para las características de sus alumnos
3. Necesita considerar cómo "acomodarse" a la más probable diversidad y pluralidad de datos que aparecerán en el diagnóstico.
4. Se encontrará, muy probablemente, con una serie de dificultades contextuales, como las características de aula, número de alumnos, estructura y cultura del Centro Educativo...

Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico

Es evidente que el rendimiento académico está relacionado con los procesos de aprendizaje. Afirmar De Natale (1990) que "aprendizaje y rendimiento implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí".

Es preciso considerar el rendimiento académico dentro de un marco complejo de variables, condicionamientos socio-ambientales, factores intelectuales, valencias emocionales, aspectos técnico-didácticos, factores organizativos, etc.

El panorama de trabajos sobre rendimiento académico y Estilos de Aprendizaje es muy amplio. Citamos sólo algunas investigaciones que nos parecen más interesantes.

Si enfocamos en rendimiento académico y los estilos de aprendizaje atendiendo a los distintos niveles educativos comprobamos

que se ha analizado el problema en profundidad.

- En primeros cursos de enseñanza Primaria: Urbschat (1977) y Carbo (1982).
- En los últimos cursos de educación Primaria: Pizzo (1981) y Krinsky (1982).
- Primeros cursos de enseñanza secundaria: Trautman (1979), White (1979)
- Universidad: Dominio (1970), Farr (1971), Alonso (1992)

Después de analizar las distintas investigaciones llegamos a la conclusión de que parece suficientemente probado que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus Estilos de Aprendizaje predominantes.

Referencias bibliográficas:

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.

Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Dykinson.

Doyle W.; Rutherford, B. (1984). "Classroom research and matching learning and teaching styles". *Theory into practice*, 23, 1, 20-25

Fisher, B.; Fiser, L. (1979). "Styles in teaching and learning". *Educational Leadership*, 36, 4, 245-254.

Hyman, R. Y Rosoff, B. (1984). "Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What's in it". *Theorie into Practice*, 23, 1, 35-43

Tomado de:

<http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>

CHAEA: Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia ni de personalidad.

No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).

Por favor conteste a todos los ítems.

El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda a las preguntas de índole socioacadémicas.

Muchas gracias.

Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje: CHAEA

Cuestión	Más (+)	Menos (-)
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.		
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		

Cuestión	Más (+)	Menos (-)
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16. Escucho con más frecuencia que hablo.		
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades		
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33. Tiendo a ser perfeccionista.		
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		

Cuestión	Más (+)	Menos (-)
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas		
48. En conjunto hablo más que escucho.		
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas		
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras		
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.		
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.		
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.		
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.		
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas		
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo		
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos		
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		

PERFIL DE APRENDIZAJE

- 1- Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
- 2- Sume el número de círculos que hay en cada columna.
- 3- Coloque estos totales en los casilleros inferiores y así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje predominantes

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Unidad 8. Factores socio-ambientales e interpersonales del proceso enseñanza-aprendizaje

La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos

JUANA MA. RODRÍGUEZ GÓMEZ

Dpto. Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje del Centro Superior de la Educación de la Universidad de La Laguna. Tenerife

RESUMEN

Este artículo tiene por objeto profundizar en el estudio de la escuela como comunidad democrática, centrada en la participación crítica de sus miembros y en la toma de decisiones conjuntas, elementos necesarios para el desarrollo autónomo y moral de los alumnos.

Entre las habilidades socio—cognitivas que facilitan este desarrollo citamos la exposición al conflicto cognitivo y la adopción de roles, esta última entendida como habilidad para ponerse en el lugar de los demás, que desarrollaremos desde tres entornos: la familia, las relaciones entre iguales y las instituciones socio—legales.

SUMMARY

This paper wants to deepen in the study of the school as a democratic community, focused on its members' critical participation and in making a decision together with other people elements which are needed to the student's autonomous and moral development.

Among socio—cognitive abilities that facilitate this development, we point out the facing at a cognitive conflict and the role—

taking. The latter is given as an ability to take other's points of views, an ability that will be developed in three environments: family, relationship among equals and socio—legal institutions.

1. Introducción

Toda formación en el vivir democrático debe comenzar por la escuela potenciando en los jóvenes las competencias racionales y las habilidades dialógicas necesarias para tomar decisiones adecuadas y coherentes con su acción. De igual forma, será necesario desarrollar habilidades socio—cognitivas como la adopción de roles o role-taking para conocer y evaluar las aportaciones del otro.

Por consiguiente, en este artículo profundizaremos en el concepto de escuela colaborativa entendida como gobierno democrático, centrada en la participación crítica de todos sus miembros y en la toma de decisiones conjunta.

Presentaremos las características de la «Comunidad Justa», tomando como ejemplo el centro educativo «Cluster School» defendido por Kohlberg, para esbozar algunos medios que faciliten su desarrollo en el centro educativo. Entre los más importantes sugerimos las «oportunidades de role-taking», desde tres ámbitos que inciden en la escuela: La

familia, las relaciones entre iguales o con los adultos y la participación en las instituciones socio—legales.

2. Hacia una definición de escuela colaborativa

Entendemos por «colaboración» un proceso establecido entre los participantes, tendente a analizar el tipo de relaciones generadas en la escuela y entre esta y su entorno más próximo, la familia y las instituciones sociales.

Asimismo, definimos la escuela como un contexto en el que los alumnos y profesores aprenden el proceso de «promulgación de reglas de una sociedad justa» (Kohlberg, 1987), es decir, una escuela donde todos los miembros pueden aportar sus ideas y donde la validez de las reglas sea juzgada por la imparcialidad manifiesta hacia todos. En definitiva, una escuela que promueve la colaboración y el desarrollo de valores como la interdependencia, la apertura, la comunicación, la autorregulación y la autonomía. Al respecto, manifiesta Escudero (1991):

«La escuela colaborativa es una escuela que debe ser especialmente sensible al establecimiento de sus propias necesidades y proyectos tal y como sus miembros los perciben y definen y ello sin cerrarse a someter a análisis las mismas demandas que surgen de los padres, el medio ambiente y la sociedad» (Escudero, 1991. p. 226).

Asociados a esta escuela colaborativa, presentamos dos ámbitos de trabajo que deben orientar sus objetivos y actividades: Construcción de procesos de trabajo apoyados en la comunicación, la reflexión y las relaciones interpersonales y (2), análisis y revisión de la realidad que rodea a la escuela, desde una cultura crítica e innovadora, centrada en la toma de decisiones y en la resolución de problemas a través del consenso.

Si tomamos como referencia este «sentimiento colaborativo» vinculado a la escuela, los alumnos deben ser escuchados e incitados a actuar justamente, lo que nos hace pensar en una «democracia participativa o autogobierno».

Extender las discusiones a los problemas diarios de las aulas implica tratar con temas de justicia. Por tanto, educar para la justicia conlleva la construcción de una escuela participativa que impulse a los estudiantes a tomar parte activa en su mejora.

Existen argumentos prácticos que defienden la necesidad de democratizar la institución escolar (Ventura, 1991), necesaria para la toma de decisiones maduras y críticas:

— La democracia, al nivelar las relaciones de poder, anima a los alumnos a pensar por sí mismos y a no depender de una autoridad externa que piense por ellos.

— Los errores e injusticias son fácilmente corregidos en una sociedad democrática, que defiende la libertad de expresión y un examen de opiniones diverso, que en una cerrada y autoritaria. Dentro del contexto escolar, los profesores toman decisiones más juiciosas si incluyen a los alumnos en este proceso.

— La democracia puede ayudar a superar las diferencias entre la cultura adolescente y la propiamente adulta, al crear un sentimiento compartido de pertenencia y de responsabilidad por las normas escolares.

— La democracia escolar motiva a los estudiantes para el cumplimiento de las reglas. Cuando las leyes son votadas públicamente, los individuos experimentan presiones personales y sociales para actuar consistentemente con ellas.

— Las asambleas democráticas al tratar los problemas reales de la vida diaria escolar promueven un efectivo desarrollo personal, social y moral.

Reimer y Paolitto (1984) indican que este gobierno democrático entronca con los presupuestos de Kohlberg. Tradicionalmente han sido los profesores y la dirección del centro quienes han tomado las decisiones y la responsabilidad de imponer las reglas, donde los estudiantes se ven obligados a obedecer o rechazar los planteamientos de la autoridad. Sin embargo, desde la perspectiva del desarrollo colaborativo, esto es poco recomendable ya que ni la aceptación pasiva ni el rechazo activo son posturas que promueven el desarrollo ético de los alumnos.

Para esta comunidad democrática, el énfasis se pone en la discusión y el debate. En estos contextos de reflexión y diálogo, la tarea de los docentes no se centra en la imposición sistemática de normas y patrones morales sino en ofrecer un conjunto de propuestas y alternativas que los alumnos sean capaces de discutir, animándoles a ejercitar lo mejor de sí mismos en la toma de decisiones conjunta. Es un modo de llevar la escuela de forma «justa» (Kohlberg, 1987) mediante un proceso en el que las decisiones votadas por todos los participantes tienen en cuenta el nivel de razonamiento mejor razonado.

Esto supone un paso cualitativo con respecto a aquellas posturas tradicionales que excluían el proceso de debate implícito a cualquier idea expuesta por los alumnos.

Los principios que animan cualquier proceso reflexivo y dialógico son (Escámez, 1991): (1) el principio de justificación, necesario para argumentar cualquier curso de acción; (2), el principio de consecuencia en el que cada participante anticipa las consecuencias de sus acciones y omisiones y (3), el principio de universalización, que promueve la coherencia entre el juicio y la acción así como la voluntad de ponerse en el lugar de los demás o *role-taking*. Estos principios conducen a la autonomía, a la libre expresión de necesidades e intereses y al respeto hacia los otros.

Por tanto, resulta interesante su aplicación a situaciones conflictivas de aula y de centro.

En una escuela democrática, los alumnos toman decisiones en torno a dilemas y acciones de la vida real. Asumen responsabilidades a través del diálogo, el razonamiento y la argumentación. Tanto la escuela como cualquier institución social defienden la necesidad de mantener y transmitir los valores consensuados por todos los miembros implicados en la misma (Kohlberg, 1981). Educar en la toma de decisiones requiere una escuela entendida como autogobierno que favorezca el crecimiento cognitivo, social y moral de sus alumnos.

Desde este clima organizativo, se pretende crear un sentimiento de grupo en los jóvenes que incremente el altruismo y la solidaridad, facilite el debate, la confrontación y el conflicto moral y, por tanto, la coherencia entienda lo que se piensa y lo que realmente se hace. De esta forma, se construye una atmósfera grupal a través de dos pilares básicos: comunidad y reflexión personal.

En consonancia con estas ideas, citamos la escuela entendida como «Comunidad Justa», que defiende un sistema de gobierno basado en la colaboración y un nuevo concepto de justicia como resultado del consenso establecido entre los hablantes (Escámez, 1991):

— Los profesores y los alumnos deben darse a sí mismos unas reglas de comportamiento en la escuela, definiendo las consecuencias que implica no respetarlas, junto con procedimientos de toma de decisiones en la Asamblea.

— Todos los miembros de la escuela tienen el mismo derecho a asistir, participar en las reuniones, expresar y plantear sus opiniones.

— Las propuestas a presentar ante la Asamblea General de la comunidad se perfilan previamente en sesiones de pequeño grupo.

— Las Asambleas son semanales. En ella, la comunidad entera estudia las propuestas y toma de decisiones.

Se apuesta por la construcción de un centro educativo que revalorice las relaciones interpersonales y colectivas, desechando aquellas posturas individuales o competitivas que tanto se han premiado. Estos entornos colaborativos y de toma de decisiones conjuntas implican un cambio radical en la manera de pensar y actuar de muchos profesores y alumnos, acostumbrados a imponer y cumplir las normas establecidas (Ventura, 1991).

La primera escuela que aplicó las teorías que conforman la «Comunidad Justa», fue «Cluster School» de Cambridge, con las siguientes bases: (1), todos los temas considerados importantes se discuten en las Asambleas semanales. En ellas, los profesores y alumnos tiene derecho a voto; (2), participación de padres, profesores y alumnos en la creación de Comités y (3), especificación de responsabilidades. Por tanto, se crearon tres órganos de gobierno: (a) los Grupos Asesores, formados por un pequeño grupo de alumnos y un profesor encargado de preparar los temas a tratar en la Asamblea General; (b) la Asamblea General formada por profesores, alumnos y padres que priorizó la toma de decisiones necesaria para la creación de normas y reglas de funcionamiento, compartidas por todos los profesores y alumnos y (3) el Comité de Disciplina formado por alumnos y profesores, con tres funciones principales: Mediar en los conflictos generados en la escuela, aconsejar a los alumnos más problemáticos e impartir la justicia. El orden del día planteado para las sesiones semanales recogía los siguientes pasos: Presentación de alumnos visitantes, si los hubiera, informe del Comité de Disciplina, informe de los Grupos Asesores y discusión del tema central. Entre los problemas tratados por esta escuela y extensivos a cualquiera de los

centros educativos de nuestro territorio nacional, señalamos el incumplimiento de normas escolares y las dificultades expresadas por los alumnos en sus relaciones interpersonales.

El desarrollo de estas experiencias en los centros fue muy positiva. Los análisis demostraron que una escuela colaborativa proporciona a los profesores y alumnos la posibilidad de trabajar en común para encontrar objetivos y metas compartidas. Sus resultados se determinan a través de los cambios comportamentales observados. Por ejemplo, cesó el número de robos, disminuyó el consumo de drogas, mejoraron las relaciones interraciales y el rendimiento académico como resultado de valores consensuados como el respeto, la tolerancia y la sinceridad.

Desde el punto de vista educativo, esta propuesta colaborativa debe impregnar todas las situaciones de aula y de centro para que el proceso de toma de decisiones por parte de los alumnos no sea erróneo y parcial. Entre los medios empleados para facilitar dicho proceso citamos (Escámez, 1991):

— Exposición al conflicto cognitivo. En todos los contextos grupales, los estudiantes y profesores deben discutir cuestiones reales dirigidas a encontrar soluciones justas.

— Exposición a niveles superiores de razonamiento moral. Los profesores deben orientar las discusiones para que los estudiantes tengan la oportunidad de considerar argumentos o razonamientos «superiores» al que espontáneamente producen.

— Participación activa en la toma de decisiones del grupo. Los alumnos y docentes deben elaborar sus propias reglas de comportamiento, desde un sentido de responsabilidad para las normas comunitarias.

— Ponerse en el lugar del otro o role-taking, como un prerrequisito para la toma de decisiones críticas y democráticas.

Desarrollamos este último punto en el apartado siguiente desde tres ámbitos que favorecen el desarrollo personal y la participación social: La familia, la relación entre iguales y las instituciones socio-legales.

3. Conceptualización del role-taking

El role-taking o adopción de roles se refiere a la habilidad que tienen los sujetos para ponerse en el lugar de los otros. Flavell (1968) lo define como la habilidad para entender la interacción entre uno mismo y el otro, la habilidad para hacer inferencias acerca de las capacidades, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales del otro; Selman y Byrne (1974) como la habilidad para entender la naturaleza de las relaciones entre la propia perspectiva y la de los demás y Shantz (1975) como la actividad o habilidad para tomar la posición de otra persona e inferir su perspectiva.

Este concepto fue retomado por la teoría cognitiva de Piaget (1967) desde dos términos que configuran su desarrollo: descentración y reversibilidad. Los niños durante sus primeros momentos son incapaces de realizar operaciones reversibles ya que su pensamiento se dirige a la satisfacción de necesidades más inmediatas. Este espíritu egocéntrico que sólo considera su propio punto de vista es incapaz de situarse en el punto de vista del otro. Sin embargo, a medida que el pensamiento se socializa e incorpora otras perspectivas, el sujeto desarrolla la reciprocidad de las relaciones y, por tanto, la reversibilidad de los procesos mentales.

Esta tendencia progresiva del sujeto hacia el pensamiento formal permite el desarrollo de una fase nueva de creciente colaboración que incluye el intercambio de perspectivas. Desde esta etapa, se generan habilidades para situarse en aquellos puntos de vista que

no se sostenían anteriormente. Esta consideración de diferentes perspectivas ofrece al pensamiento adolescente una mayor flexibilidad. Mientras el niño está limitado a la acción y a una realidad parcial, el adolescente contempla mentalmente varias posibilidades, construye teorías y concibe otros mundos imaginarios. Su creciente interés por los distintos elementos sociales le obliga a juzgar sus propios estándares o normas, de modo que comienza a mirarse objetivamente a sí mismo y al conjunto de creencias y opiniones de los diferentes grupos en los que se integra.

El desarrollo del role-taking o adopción de roles comporta elementos morales. Entre los más importantes destacamos la preocupación por la vida de los demás y la capacidad para mantener una actitud de diálogo con los implicados en un problema moral. Esta preocupación y conocimiento de los demás, tanto de sus sentimientos como de sus pensamientos, determina uno de los pilares básicos y necesarios de nuestro entorno social. La habilidad para colocarse imaginativamente en el lugar del otro y prever las posibles consecuencias que comportan las distintas acciones, favorece la solidaridad social y el acercamiento entre los pueblos. Sus implicaciones personales y colectivas son incalculables e impredecibles para la educación.

3.1. Las oportunidades de role-taking

Analizamos las incidencias del role-taking en los contextos interactivos, valorando el grado de participación social de los alumnos. Tanto en la familia como en la interacción entre iguales o en las instituciones socio-legales, se deben considerar las «oportunidades de role-taking» si queremos formar sujetos íntegros, reflexivos y dialógicos. Esto implica propiciar ambientes y entornos de debate que favorezcan la descentración y, por tanto, la consideración de otros puntos de vista. De esta forma, el razonamiento del

otro opera sobre el propio razonamiento, en una fase de construcción y crecimiento personal y grupal.

En un primer recorrido histórico, Brim (1985) señaló que un sujeto responsable con las decisiones del grupo toma más asiduamente el rol del otro situado en un nivel de razonamiento superior. Es probable que el liderazgo democrático utilice más role-taking que el liderazgo autocrático ya que hay mayor sensibilidad hacia las actitudes de todos los miembros y una mayor comunicación.

Estudiamos su incidencia desde tres ángulos que afectan al alumno: la familia, la relación con los otros y las instituciones socio-legales.

3.1.1. La familia en los centros educativos democráticos

La familia constituye el primer contexto participativo para el sujeto según las teorías de la socialización. Al respecto, nos preguntamos: ¿Cómo inciden los padres en el desarrollo personal y social de sus hijos y en la construcción de una escuela justa y democrática? Kohlberg ofrece dos apreciaciones: (1). la familia no constituye el único factor para el desarrollo socio-moral y (2), las dimensiones socio—cognitivas que estimulan el desarrollo personal están representadas por las «oportunidades de role—taking».

En la literatura cognitiva, encontramos indicios suficientes que verifican que la familia ocupa un lugar importante en el desarrollo socio—moral y en la toma de decisiones maduras. Sin embargo, en este artículo realizamos algunas puntualizaciones. Así, ante la observación de Piaget (1947) de que los niños, en instituciones especiales, presentan más retraso que aquellos que viven en familias, Kohlberg señala el «kibbutz» (asentamiento colectivo israelí).

«En general, señalamos que los «kibbutz» son normales en el desarrollo sociomoral a pesar de la marcada reducción en el grado de interacción de los niños con sus pa-

dres. Anteriormente, señalábamos que las malas familias contribuyen mucho a la delincuencia y se puede anotar que la delincuencia está asociada con el bajo nivel del desarrollo del juicio socio-moral. El hecho de que las malas familias favorezcan un atraso personal y una patología conductual no implica que la buena familia sea necesaria para el desarrollo sociomoral. Mientras que el rechazo de los padres y el uso del castigo físico se correlacionan negativamente con la internalización moral, esto es otra vez, indicativo de la influencia negativa más que la influencia positiva de la familia» (Kohlberg. 1985. p. 74).

Las dimensiones positivas de la interacción familiar parecen ser entendibles desde las «oportunidades de role—taking». Así, la hostilidad y el castigo no facilitan que los niños tomen el rol de sus padres (Kohlberg. 1985). Autores como Peck y Havighurst (1960) indicaron que las valoraciones socio-morales de los hijos se relacionan con las indicaciones derivadas del grado de participación con sus progenitores, tales como la confianza, compartir las decisiones, tomar responsabilidades, elementos asociados al término «oportunidades de role-taking».

La consideración de las «oportunidades de role—taking» por parte de los padres, constituye un poderoso predictor del desarrollo autónomo a los trece años (Kohlberg, 1985). La disposición de los padres para permitir y animar al diálogo, es uno de los determinantes más claros que facilitan el proceso de toma de decisiones. Tomando como referencia situaciones hipotéticas, este autor grabó unas discusiones para obtener diferencias reveladoras en las opiniones presentadas por la madre, el padre y los hijos de cincuenta y dos familias de clase media, los resultados mostraron que aquellos padres que animaron a sus hijos a participar en las discusiones favorecieron su desarrollo personal, reflejado en la toma de decisiones maduras y responsables.

3.1.2. La interacción con los otros

El segundo grupo en el que un sujeto participa es el grupo de iguales. Piaget (1947) ha reconocido en el grupo de iguales el contexto más adecuado para el desarrollo del role-taking en los niños. Para este autor, la relación unilateral establecida entre los niños y sus padres y la egocéntrica confusión entre su propia perspectiva y la de sus progenitores impide la descentralización y la consideración de otras perspectivas, condiciones necesarias para un desarrollo adecuado y crítico a nivel individual y colectivo.

Mientras los descubrimientos empíricos soportan que la interacción entre iguales correlaciona positivamente con el desarrollo personal y social, no se induce, explicita Kohlberg, que tal participación sea el único factor. Por tanto, podemos considerar la interacción con los adultos cuando ésta presenta determinadas características.

De todos los ambientes estudiados por Kohlberg, los niños de los orfanatos americanos poseían los niveles más bajos de razonamiento cognitivo y social, incluso en la adolescencia, a diferencia de los niños del «kibbutz» que presentaban los niveles más altos. Ambos contextos implicaban una interacción baja de éstos con sus padres o con los «otros iguales». Por tanto, las diferencias estaban definidas por las «oportunidades de role-taking», presentes en cada contexto. Por ejemplo, los orfanatos americanos carecían no sólo de la interacción paterna sino de las «oportunidades de role-taking» entre sus miembros. En ellos, las relaciones se caracterizaban por una comunicación mínima, carente de estimulación. Esta privación derivó en un retraso en el desarrollo del role-taking, en el desarrollo socio-moral y en la toma de decisiones personales.

Por el contrario, los niños del «kibbutz» edificaron una relación intensiva de pareja, supervisada por un grupo interesado en intro-

ducir a los individuos más jóvenes de la comunidad como participantes activos, donde discutir, razonar, comunicar sentimientos y tomar decisiones fueran actividades comunes a todos. Obviamente el desarrollo de las «oportunidades de role-taking» fue mayor. Por tanto, cuánto mayor sea la participación del niño en un grupo o en una institución social definida, mayores serán sus oportunidades para tomar las perspectivas sociales de los demás.

Podemos argumentar que, mientras la interacción entre iguales o con los adultos parece estimular el desarrollo personal y la toma de decisiones, su influencia estará mejor conceptualizada si consideramos las «oportunidades de role-taking».

«La participación en un grupo no es esencial para el desarrollo personal... No sólo es necesaria la participación sino la presencia del role-taking. Si por ejemplo, los adultos no consideran el punto de vista de niño, el niño no puede interaccionar ni tomar el punto de vista del adulto» (Kohlberg, 1985, p. 199).

3.1.3. Las instituciones socio—legales o educativas

Un tercer tipo de participación lo constituyen las instituciones socio-legales o educativas. Según Rawls (1971) y Kohlberg (1985), la atmósfera moral de una institución es su «estructura de justicia», manifestada en el grado de descentración o role-taking y la toma de decisiones de sus miembros.

Para Kohlberg (1985), la ley y el gobierno son percibidos de distinta forma por alumnos que se sienten partícipes del orden social frente a aquellos que no. Un ejemplo lo tenemos en la siguiente entrevista:

P: ¿Se puede obedecer una ley si piensas que esa ley no es «una buena ley»? Los estudiantes económicamente desfavorecidos respondieron:

R: Sí, la ley es la ley y no puedes hacer nada sobre eso. Tienes que obedecerla y debes.

Los estudiantes de clase media respondieron:

R: La ley es la ley, pero creo que las personas pueden decir lo que está bien o mal. Supongo que las leyes están hechas por muchos grupos diferentes de personas con diferentes ideas.

En la primera respuesta, los alumnos consideran que la ley es «un algo» impuesto, de tal forma que el hecho de que no pueda modificarla, no pueda hacer nada, significa que debe ser obedecida. Por tanto, no está interiorizada y responde ante ella de forma conflictiva. En la segunda respuesta, las leyes son vistas como el producto de varios grupos de interés, legítimo e ideológico, que varían según sus creencias y buscan la mejor decisión a través del debate entre todos los implicados. Por tanto, la participación en las instituciones sociales y educativas revierte en el desarrollo adecuado de los alumnos, en la toma de decisiones críticas, coherentes con la acción. Al respecto, Puig y Martínez, señalan:

«La escuela debería contribuir... facilitando información y propiciando contactos, para que sus alumnos puedan intervenir en alguna actividad social. La escuela no debe obligar a la participación, aunque si sugeriría y, sobre todo, proporcionar las posibilidades para que... encuentren fácilmente el modo de tomar responsabilidades con trascendencia colectiva» (Puig y Martínez. 1989. pp. 178-179).

4. Conclusiones

Son muchos los problemas que afectan a los centros escolares. La disciplina se ha convertido en el primer reto para el profesor, necesitado de recursos y medios para afrontar el problema.

Desde este panorama teórico, es incuestionable abordar la «Comunidad Justa» como una alternativa democrática y participativa que pretende por un lado, mejorar las relaciones entre el profesor y el alumno y, por otro, potenciar en los estudiantes valores como la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la amistad, el respeto, la escucha, el sentido de grupo.

Esta propuesta educativa centrada en el conflicto cognitivo y en el debate contrasta con muchas nociones sociológicas que defienden la «adaptación social» al afirmar que el niño aprende por observación los valores de la familia, de la interacción entre iguales y, otras veces, del grupo social al que pertenece.

Esta postura parece plausible ya que el sujeto vive en un mundo enteramente social en el que las percepciones de la ley, de la pareja, de las enseñanzas de los padres les influyen. Sin embargo, estos elementos no presentan los suficientes estímulos conflictivos para favorecer un adecuado desarrollo moral porque han priorizado la transmisión pasiva y la excesiva normalización, olvidando posturas comunitarias y dialógicas que centren sus objetivos en la participación, desde cualquier ámbito socio—educativo y, por tanto, desde las «oportunidades de role—taking».

5. Bibliografía

- Brim, O. (1958). Family structures and sex-role learning by children. *Sociometry*, 21, 1--6.
- Escámez, J. (1991). *Qué hacer en educación moral hoy* En AA. VV. Homenaje al Dr. D. Ricardo Marín Ibáñez. Madrid, UNED.

- Escudero, J. (1991). Formación centrada en la escuela. *El centro educativo*. Sevilla: La Rábida.
- Flavell, J. (1968). *The development of role-taking and communication skill in children*, New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays of moral development: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Rod Publishers.
- Kohlberg, L. (1985). The just community in theory and practice. En Berkowitz, M. y Oser, E. (coord.), *Moral education: Theory and application* (27-88), London: LEA.
- Kohlberg, L. (1987). School democracy and social interaction. En Kurtiness, W. y Gewirtz, J. (coord.), *Moral development though social interaction*, New York: Wiley.
- Peck, R. y Havighurst, R. (1960). *The psychology of character development*. New York: Wiley.
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Grijalbo.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- Puig, J. y Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Selman, R. y Byrne, O. (1974). A structural developmental analysis of levels of role-taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-896.
- Shantz, C. (1975). Empathy in relation to social cognitive development. *Counseling Psychologist*, 5, 2, 18--20.
- Ventura, M. (1991). *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid: Narcea.
- Tomado de:
- Juana Ma. Rodríguez Gómez (1996) La toma de decisiones en los contextos escolares colaborativos *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, n. 2, 1996. Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid.

Clima Social Escolar

DOCUMENTO VALORAS UC¹² – 2008

¿Cómo podría ser poco significativo el impacto del clima social sobre las experiencias de los actores educativos, considerando todo el tiempo que ellos están en la escuela? Un estudiante que termina su educación escolar vive entre seis y ocho horas al día durante 12 años en la escuela.

“Que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva, que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y alumnos en el contexto escolar” (Aron, AM; y Milicic, N., 1999, p.26).

En las últimas décadas la educación se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación de los gobiernos del mundo. El impacto que ella tiene en la promoción del desempeño social y económico de la población, permite insertarse en el nuevo orden de la competencia internacional (Pascual, 1995).

En Chile, la propuesta curricular vigente, a través de la formulación de los OFCM así como de la dimensión transversal de currículum, es establecer estas metas. Sin embargo, la urgente valoración de la educación como un medio para potenciar la economía y el desarrollo ha generado a lo largo de estos años una sobre-focalización sobre los resul-

tados de los procesos educativos, en desmedro de dimensiones de proceso, entre las cuales se encuentra la convivencia escolar (Valoras 2006, Coquelet & Ruz, 2003).

El tema de las relaciones humanas y el ambiente dentro de la escuela ha estado sustraído de nuestra atención, quedando en el olvido el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo (Onetto, 2003). El conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y el ambiente en que se construye. Tal como señala Onetto (op cit.), si bien es cierto que la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela (y si esto no sucede, la escuela no cumple con su función social), también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje; “(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender” (p.100).

Las percepciones que los individuos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado “Clima Institucional”. Considerando los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela, allí se tiende a hablar de “Clima Social Escolar” (Arón, Milicic, 1999).

En la indagación a cerca de los factores de mayor incidencia sobre los niveles de aprendizaje escolares de los estudiantes, claves a cambiar al intencionar procesos de mejoras educativas, diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar. Entre ellos, el primer informe de un

¹² El presente documento Valoras fue elaborado Por Isidora Mena y Ana María Valdés, a partir de los siguientes artículos:

- Guzmán, A. (2008) “Comprendiendo el clima escolar. Un estudio desde la mirada de directores y profesores” Proyecto de Tesis de magíster PUC.
- Alarcón, C y Romagnoli, C.(2006) “El clima escolar como plataforma de cambio”. Documento Valoras UC.
- Cortese, I. (2007). “Clima social escolar”. Ficha Valoras UC.

Con la colaboración de Luz María Valdés (Ed.)

estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (Cassasus y otros, 2001), organismo coordinado por la UNESCO, plantea que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje

y en matemáticas. Ello es corroborado con diversos estudios que no sólo muestran el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, sino también sobre otras dimensiones de la vida escolar, tal como será profundizado en este artículo.

Lo anterior es reforzado por la línea de investigación desarrollada en relación con las escuelas efectivas, escuelas que, independiente de las condiciones de origen de sus estudiantes, consiguen buenos resultados. De ellas se desprende que el clima escolar positivo no sólo beneficia los logros académicos de los estudiantes, sino que también conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Arancibia, 2004; Bellei & cols., 2004).

El constructo de clima escolar permite contar con un indicador de la calidad de vida al interior de las escuelas, de la convivencia. Fernando Onetto (2003), coordinador del programa nacional de convivencia escolar de Argentina, señala que esta variable permite comprender la escuela no sólo desde las expectativas sociales que se han puesto en ella, sino que desde las esperanzas y necesidades humanas de sus miembros. Ello se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales de sus miembros. Así sobre un cierto umbral, se vuelve posible pensar en la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socio afectiva (op cit).

En nuestro país, la política pública en educación ha destacado la importancia de la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, tanto desde sus políticas de convivencia y SACGE (sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar), como desde el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección y tal como se profundizará más adelante.

Este documento pretende sistematizar los estudios sobre clima social escolar, brindando un marco a los esfuerzos por potenciar la gestión de climas escolares que favorezcan el desarrollo de instituciones educativas exitosas en su rol de transmitir conocimientos y formar ciudadanos.

El primer subcapítulo aborda cuestiones de definición y concepto; el segundo alude a estudios de impacto del clima social escolar, y el tercero resume propuestas y estudios respecto de la gestión y evaluación del clima.

I. Concepto de Clima Social Escolar

1. Origen del Concepto

El desarrollo del concepto de clima escolar tiene como precedente el concepto de “clima organizacional”, resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral, a partir de finales de la década del '60 (Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas¹³. Provoca

¹³ La teoría general de sistemas (TGS) es un esfuerzo de estudio interdisciplinario que trata de encontrar las propiedades comunes a las entidades (sistemas), que se presentan en todos los niveles de la realidad. El biólogo Ludwig von Bertalanffy, es considerado su fundador.

gran interés ya que abre una oportunidad para dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004).

Vega y cols. (2006) plantean que en las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima organizacional, asociado a su inclusión como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y, como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de éstas. Estos autores al estudiar el desarrollo del concepto, reconocen 22 definiciones, dando cuenta de las dificultades y discrepancias para precisar el significado de este constructo. Al analizarlas, reconocen cómo se enfatizan las estructuras v/s los procesos de la organización, revelando en distintos grados su carácter objetivo v/s subjetivo. Así, identifican un importante grupo de definiciones que enfatizan las estructuras, en tanto elementos existentes que son establecidos por la organización y que permanecen en el tiempo, como la cultura organizacional, las normas y los estilos de administración (Litwin & Stringer, 1968; Robbins, 1990 en Vega y cols, 2006). Otro grupo de autores, combinando el foco en las estructuras y lo subjetivo, se centró en cómo tales cualidades de la organización influyen en las percepciones de sus miembros y cómo éstas se manifiestan en su conducta (Tagiuri, 1968; Brunet, 1987; Reichers & Schneider, 1990 en Vega y cols, 2006). Mientras que otro grupo, que enfatiza los procesos y la subjetividad, conceptualizó el clima organizacional como un proceso en constante construcción que es resultado de la interacción de los sujetos y las características de la institución, a partir de las percepciones sobre ésta de sus miembros (Campbell, 1976; Peiró, 1995; Toro, 2001 en Vega y cols, 2006).

Acorde al último grupo mencionado, el cual ha parecido ser el más útil para los procesos de fortalecimiento de las organizaciones (To-

ro, 2001), Rodríguez (2004) propuso una nueva definición de clima organizacional. Este autor plantea que el clima organizacional corresponde a las "...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo" (p.147). Estas percepciones tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución, teniendo consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores, influyendo además, en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (op. cit).

En cuanto a las dimensiones que componen el clima organizacional se revisó, para efectos de este artículo, la propuesta de varios autores (Campbell, 1976; Reichers & Schneider, 1990; Peiró 1995; Toro 2001; en Vega y cols, 2006; y de Litwin & Stringer, 1968; Rodríguez, 2004), constatando que pese a su diversidad, **las relaciones entre los miembros de la organización y el estilo de liderazgo** son los más comúnmente consideradas.

Algunas características principales del clima organizacional, y compartidas por la mayoría de los autores (Rodríguez, 2004; Ostroff, Kinicki & Tamkins, 2003; Bris, 2000, entre otros) son las siguientes:

- Representa la personalidad de la organización.
- Tiene cierta permanencia en el tiempo, a pesar de experimentar cambios por situaciones circunstanciales.
- A pesar de lo anterior, es sumamente frágil. Es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de

la organización. Un buen clima va a traer como consecuencia una mejor disposición de los individuos a participar, activa y eficientemente, en el desempeño de sus labores.

- Influye sobre el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta.
- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y, a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes.
- Sobre él repercuten diferentes variables estructurales como estilo de dirección, sistemas de contratación y despidos, políticas, etc. Tal como en el punto anterior, el clima de la organización también puede afectar estas variables.

2. Clima Social Escolar:

Al revisar la literatura sobre el clima en el contexto escolar se reconocen varias definiciones, entre las cuales la planteada por Cere (1993) se encuentra entre las más citadas. Este autor lo entiende como "...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos." (p.30). En forma más simple, Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales. Tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción.

Por su parte, Cornejo & Redondo (2001), señalan que el clima social escolar refiere a "...la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan" (p. 6).

Una particularidad de las instituciones educativas, y que permite avistar una complejidad nueva del clima en este ámbito, es que a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella: la misión institucional de toda escuela es la formación de personas y éstas (los estudiantes), son parte activa de la vida de la organización (Casassus, 2000). Así, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, y el contexto en el cual lo hacen, sino que también por las dinámicas que se generan con los estudiantes, su familia y entorno; y las percepciones mismas de los estudiantes como actores y destinatarios en relación al aula y a la escuela.

Se han utilizado variados nombres para referirse al clima en la escuela, focalizándose en distintos actores, subsistemas y aspectos de la vida escolar. En la literatura y en las políticas públicas relacionadas se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia, clima de aula, entre otros. Esta ambigüedad dificulta el trato del problema, obstaculizando su distinción y comprensión.

Al realizar una revisión de la literatura respecto a los instrumentos que evalúan el clima escolar, se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo. Entre ellas prevalecen las **relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares**, los 4 elementos relativos al **funcionamiento de la organización y condiciones físicas del ambiente** (Becerra,

2007b; Stevens, 2007, Debarbieux, 1996, Justiniano, 1984).

Es interesante reconocer que el clima escolar no necesariamente es una representación homogénea para toda la institución. El estudio del clima escolar puede estar centrado en los procesos que ocurren en algún “microespacio” escolar, como el aula o en el ambiente organizacional general vivido por profesores y directores. Es posible reconocer la existencia de microclimas, percibidos como más positivos que el general, siendo espacios protectores ante la influencia de otros más negativos (Arón & Milicic, 1999b).

3. Características del Clima Social Escolar

El clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales.

En términos generales, los climas escolares positivos o favorecedores del desarrollo personal son aquellos en que se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999; Milicic, 2001; Bris, 2000; Fundación Chile Unido, 2002 entre otros).

Estudios realizados por Howard y colaboradores (1987, cit. en Arón y Milicic, 1999, p.32), caracterizan las escuelas con Clima Social positivo como aquellas donde existe:

- **Conocimiento continuo, académico y social:** los profesores y alumnos tienen condiciones que les permiten mejorar en forma significativa sus habilidades, conocimiento académico, social y personal.
- **Respeto:** los profesores y alumnos tienen la sensación de que prevalece una atmósfera de respeto mutuo en la escuela
- **Confianza:** se cree que lo que el otro hace está bien y lo que dice es verdad.
- **Moral alta:** profesores y alumnos se sienten bien con lo que está sucediendo en la escuela. Hay deseos de cumplir con las tareas asignadas y las personas tienen autodisciplina.
- **Cohesión:** la escuela ejerce un alto nivel de atracción sobre sus miembros, prevaleciendo un espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia al sistema.
- **Oportunidad de input:** los miembros de la institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida en que aportan ideas y éstas son tomadas en cuenta.
- **Renovación:** la escuela es capaz de crecer, desarrollarse y cambiar.
- **Cuidado:** existe una atmósfera de tipo familiar, en que los profesores se preocupan y se focalizan en las necesidades de los estudiantes junto con trabajar de manera cooperativa en el marco de una organización bien manejada.

A lo anterior, Arón y Milicic (1999) agregan:

- **Reconocimiento y valoración:** por sobre las críticas y el castigo
- **Ambiente físico apropiado**
- **Realización de actividades variadas y entretenidas**

- **Comunicación respetuosa:** entre los actores del sistema educativo prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente, una preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta.
- **Cohesión en cuerpo docente:** espíritu de equipo en un medio de trabajo entusiasta, agradable, desafiante y con compromiso por desarrollar relaciones positivas con los padres y alumnos.

Por el contrario, **los climas escolares negativos u obstaculizadores del desarrollo** de los actores de la comunidad educativa, generan estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999). Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005). En los estudiantes un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Además estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriéndose una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999 b).⁵

4. Microclimas en la Escuela

En una organización existen percepciones de los actores referentes a distintos subsistemas del sistema escolar. El Clima Social Escolar se compone así de variados microclimas, que pueden ser protectores u obstaculizado-

res del desarrollo organizacional, independientemente del clima general característico.

De este modo, en una escuela en la que existe un clima social negativo, personas envueltas en microclimas positivos pueden verse protegidas por ellos. Por ejemplo, en una escuela donde existe un clima laboral negativo con continuos problemas interpersonales y diferencias con el director, algunos profesores pueden tener un grupo con un clima diferente que les permite amortiguar el efecto adverso de un clima laboral disarmónico (Arón y Milicic, 1999).

Los microclimas pueden ir desde pequeños grupos de amigos al interior de un curso hasta un curso completo dentro del nivel o algún grupo extraprogramático de la escuela, como un equipo deportivo, artístico, agrupación religiosa o de trabajo comunitario, entre otras. Así mismo, se pueden encontrar dentro de la comunidad docente microclimas en diferentes espacios (departamentos, salas de profesores, edades, género, entre otras) y amplitudes (pueden ir desde grupos muy reducidos hasta toda la comunidad docente).

Dentro una organización escolar pueden distinguirse dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el Clima de Aula y Clima Laboral.

A. Clima de aula

En términos generales, un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los niños y niñas, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo (Ascorra, Arias y Graff, 2003); tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una buena organiza-

ción de la vida de aula (Johnson, Dickson y Johnson, 1992; en Arón y Milicic, 1999).

Es considerado como uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos. El primer informe del estudio ya citado de el LLECE (Cassasus y otros, 2001), plantea que el Clima de Aula sería la variable individual que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Así mismo, se demostró que si se suman todos los factores extra-escuela, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima logrado dentro del aula.

Diversas investigaciones se han referido a factores que influyen sobre las percepciones de los estudiantes al interior del aula. Entre ellos estarían:

Aspectos estructurales de la clase

- **Percepción de metodologías educativas y relevancia de lo que se aprende:** la secuencia, fluidez, ritmo de la clase, junto con la creatividad, coherencia y sentido con que se construyan las clases, entre otros factores referentes a la organización de ellas, ciertamente afectarán el Clima de Aula (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Arón y Milicic, 1999). Un estudiante percibirá de manera muy distinta el ambiente de aprendizaje si siente que su organización favorece su motivación, la construcción de conocimientos, la colaboración, la participación, etc., que si la percibe como una pérdida de tiempo producto de su desorganización, sin-sentido, ritmo lento, o su constante interrupción o desorden. Los estudiantes se motivan con las asignaturas que les permiten hacer y sentirse competentes (Aron y Milicic, 1999).

Aspectos relacionales al interior del grupo de aula

- **Percepción y expectativas del profesor en referencia a sus estudiantes:** sin duda el Clima de Aula se verá influido por las percepciones que tenga el docente respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos que presentan los alumnos (op.cit). En un aula se “respira” un aire distinto cuando el profesor considera que los estudiantes tienen la capacidad y potencialidad de aportar de manera significativa; que su diversidad es un recurso y no un problema; cuando percibe que es posible superar con ellos las dificultades; que ellos están motivados por adquirir conocimientos; que su inquietud puede ser canalizada como recursos para aprender y crear; entre otras. Junto con ello, se ha estudiado que las expectativas del docente juegan un papel central en el rendimiento del niño, el cumplimiento de tarea y en su imagen personal, a la vez de ser un fuerte inductor de su comportamiento (Aron & Milicic, 1999).⁶
- **Percepción del profesor sobre sí mismo (Ascorra, Arias y Graff, 2003):** un profesor que confía en sus capacidades, en su posibilidad de hacer frente a las dificultades que el curso le presente, que disfruta de su rol y siente que puede desarrollarse personalmente en su quehacer, puede impactar favorablemente el Clima de Aula cargándolo de positivismo, confianza en las propias habilidades, entre otras.
- **Percepción y expectativas de los alumnos en relación con el profesor:** también las descripciones y valoraciones que los estudiantes hacen acerca de las habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento del docente, en-

tre otras, afectarán la percepción de sus relaciones al interior del Curso (op.cit). Lógicamente, las percepciones con connotación positiva tenderán a vincularse con mejores Climas de Aula.

- **Percepción de los estudiantes sobre sí mismos:** las definiciones que construyan sobre sus capacidades, actitudes y comportamiento, y sobre su interacción con los demás en el contexto escolar (las que en gran parte se construyen desde las declaraciones que otros hacen sobre ellos), también afectará el Clima de Aula favoreciendo u obstaculizando el aprendizaje. Niños con confianza en sus habilidades y potencialidades, y con expectativas reales acerca de sus posibilidades de desarrollo favorecen Climas de Aula para el aprendizaje (op.cit)
- **Percepción de la relación profesor-alumno:** en un Clima Social positivo la relación profesor-alumno se caracteriza por un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad (Midgley, Roser y Urdin (1996, cit. en Milicic 2001). Una relación como ésta aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes (Milicic, 2001); junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. “El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch & Ladd, 1997, cit. en Milicic, 2001).

En un estudio realizado por Arón y Milicic (1999) se identificaron ciertos factores que determinan el tipo de percepción que los

alumnos tienen del clima escolar según la relación que entablan con el profesor:

- **Percepción de confianza vs. desconfianza en la relación:** confidencialidad, apoyo.
- **Percepción de justicia vs. injusticia en la relación:** se relaciona con el tipo de medidas disciplinarias, notas, atención y manejo de poder que ejerza el profesor.
- **Valoración vs. descalificación en la relación.**
- **Actitud empática por parte de los profesores y disposición a ayudar:** se refiere al tipo de liderazgo que ejerce el profesor, el estilo de interacción que establece con los alumnos y el estilo pedagógico característico de su práctica. Profesores que favorecen el buen Clima de Aula construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados), capaces de reconocer y ayudarles cuando están en problemas. Son comunicativos, expresivos y simpáticos.
- **Percepción del profesor frente a las exigencias académicas:** los alumnos valoran una actitud exigente, pero justa. Aceptan las exigencias cuando sienten que lo que el profesor les está enseñando es relevante, así como las sanciones cuando sienten que contribuyen a mejorar el aprendizaje y a reparar el error. A su vez, la aceptación de las exigencias está muy relacionada con el interés que el alumno tenga por el subsector y lo entretenidas que puedan ser las clases.
- **Estilo pedagógico:** el profesor puede actuar basado en una jerarquía de dominio o de actualización (Eissler, 1987, cit. en Arón y Milicic, 1999). La jerarquía de dominio está respaldada por la

fuerza o por la amenaza, es más rígida, autoritaria y tiende a generar altos niveles de violencia y en casos más extremos tienden favorecer, legitimar y encubrir los abusos de poder. Cuando un contexto escolar se caracteriza por una jerarquía de dominio, el poder se concentra en los niveles más altos de jerarquía y hay una gran distancia emocional entre los miembros y distintos estamentos. En este contexto existe poca libertad y es difícil desarrollar la creatividad y el PEI es sentido como algo impuesto, en donde hay pocas posibilidades de participación. Además no hay enfrentamiento de conflictos. Hay un silenciamiento de las opiniones, propuestas y emociones de los que ocupan los niveles inferiores de la jerarquía, lo que contribuye a la perpetuación de tales sistemas. A diferencia de la jerarquía de dominio, la jerarquía de actualización se basa en una organización solidaria, más flexible, que favorece la vinculación entre las personas y disminuye la rigidización de roles, favoreciendo la actualización de las potencialidades de los miembros de la institución (Arón y Milicic, 1999).

- **Relación entre pares:** En un clima escolar positivo la relación entre pares se caracteriza por el compañerismo, lo que implica ser cercanos y apoyarse entre sí, mostrando interés, por ejemplo, en las actividades que realizan los demás (Ascorra, Arias y Graff, 2003). En el estudio de Arón y Milicic referido, la relación entre compañeros fue uno de los aspectos más positivos de la percepción reportada por los estudiantes en relación al contexto escolar “una de las cosas buenas del colegio es compartir: cuando estamos todos reunidos en el curso, estamos compar-

tiendo (...)” (Arón y Milicic, 1999, p. 82).

B. Clima de trabajo

El Clima de trabajo o clima laboral corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los profesores y otros trabajadores del centro educativo. Se asocia con la manera de trabajar y de relacionarse de los docentes, con sus pares, la institución educativa, el quehacer docente y su quehacer y los recursos educativos. El Clima Laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización, afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los estudiantes (Arón y Milicic, 1999; Vail, 2005; Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2005; Rodríguez, 2004).

Uno de los principales efectos positivos que mejoran la calidad educativa es precisamente la existencia de un Clima Laboral adecuado. Profesores motivados y con sensación de bienestar con su trabajo y sus relaciones laborales manifestarán, con mayor probabilidad, preocupación e intención de ayudar a todos sus alumnos a que logren los objetivos de aprendizaje, y así contribuirán a su vez a un clima favorecedor para los aprendizajes.

Un Clima Laboral favorecedor del desarrollo de la comunidad docente se caracteriza por un ambiente distendido, de confianza y de aceptación de las ideas divergentes, de la evaluación y de la crítica (Raczynski & Muñoz, 2005). Algunas de las características de estos contextos, enunciadas por Arón y Milicic (1999) son:

- Autonomía personal de los profesores, acompañada de un adecuado apoyo de los pares. Percibir que se tiene el suficiente grado de control para decidir qué tareas, cuándo y cómo realizarlas, así como sentir que se cuenta con el

apoyo de los compañeros a la hora de llevar a cabo las tareas. Según Llorens et al. (2003), estos constituyen factores centrales que ayudan a los docentes a enfrentar las demandas y desafíos laborales, y contrastar los efectos del estrés.

- Se reconocen los logros y se permite la percepción de autoeficacia
- Existen espacios que permiten al profesor el contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas
- Permiten el desarrollo de la creatividad
- Existe una focalización en las fortalezas y recursos propios
- Se promueve el auto-cuidado
- Existen relaciones cooperativas
- Las relaciones se basan en el respeto mutuo
- El estilo de relaciones es democrático y de colaboración
- La resolución de conflictos es en forma no violenta
- Carga laboral equilibrada que permita el adecuado desarrollo profesional al personal

Se ha estudiado que este Clima laboral en las escuelas se ve favorecido por la existencia de un liderazgo del director centrado en la tarea, pero a la vez comprensivo y empático, interesado por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa y abierto a apoyarlos (Vail, 2005). Junto con ello se ha señalado que la gestión eficaz de reuniones y acceso fácil a la información y materiales ejerce un importante rol en la construcción de un clima adecuado (García et al., 2003).

Estudios sobre los factores determinantes de la efectividad escolar en sectores de pobreza indican que un buen ambiente de trabajo

constituye una de las características de las escuelas efectivas (Raczynski & Muñoz, 2005). Al respecto, Unicef (2005) identifica cuatro efectos que se dan cuando existe un clima laboral positivo en el centro educativo:

- a. Favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores:** se ha estudiado que la mayoría de los profesores de escuelas efectivas, si bien no reciben mejores sueldos ni más beneficios que el resto de los profesores del país, se sienten comprometidos con sus escuelas, parte de un grupo humano con un proyecto común (elemento constitutivo del compromiso laboral) en el que se premian los lazos de camaradería, buena voluntad y apoyo mutuo, por sobre la envidia y las rivalidades. Junto con esto, cuentan con jefes que exigen altos estándares educativos a la vez que reconocen los logros, se preocupan por el bienestar de sus profesores y transmiten una visión de futuro optimista y motivante.
- b. Constituye una importante fuente de soporte emocional:** el trabajo docente genera un enorme desgaste puesto que los profesores deben lidiar con múltiples situaciones que exceden lo pedagógico (problemas familiares de los alumnos, carencias afectivas, etc.), esto especialmente si se realiza en sectores de gran vulnerabilidad. Las consecuencias son el desgaste profesional de los profesores, también llamado síndrome del burnout, el cual se expresa en la salud mental y/o física de éstos. Algunas manifestaciones son la disminución de la motivación y energía, pérdida de la capacidad para involucrarse y reaccionar ante situaciones que afectan a sus alumnos y que requieren una respuesta empática de su parte, etc. No obstante, una convivencia armoniosa constituye un factor pro-

lector ante la presión que los profesores experimentan. Estos ambientes se caracterizan por ser acogedores y ser percibidos por los docentes como un refugio ante las amenazas en tanto tienen la posibilidad de desahogarse frente a compañeros que tienen la disposición a escuchar y ayudar.

- c. **Favorece el aprendizaje organizacional:** cuando las relaciones interpersonales son buenas y existe confianza entre los profesores, éstos están aliados en favor de un objetivo común: la formación de los estudiantes. De este modo, comparten información acerca de los buenos resultados que cada uno obtiene, toman la crítica como una instancia constructiva y generan un saber colectivo que permite hacer frente a los errores. Por el contrario, cuando el clima es negativo, los profesores tienden a encerrarse en sí mismos y trabajar aislados en una actitud de competencia, perdiéndose así el saber colectivo de la escuela y acumulándose errores que bajan la calidad de las acciones educativas.
- d. **Facilita la mantención de una buena disciplina:** cuando los profesores mantienen buenas relaciones con sus pares, les resulta más fácil ponerse de acuerdo en las normas que rigen la conducta de los alumnos, y se apoyan mutuamente en su reforzamiento. Esto hace que los alumnos internalicen las normas más rápidamente y se logre con ello una buena disciplina, la que, a su vez, facilita el aprendizaje. A diferencia de esto, cuando prevalece un clima negativo, los profesores se desautorizan mutuamente, explícitamente o implícitamente. Esto debilita la autoridad moral de los profesores y la disciplina se resiente.

II. Impactos del Clima Social Escolar

El estudio del clima en el contexto escolar ha arrojado resultados que muestran cómo este constructo se relaciona con aspectos tan relevantes como la capacidad de retención de las escuelas, el bienestar y desarrollo socio afectivo de los alumnos, el bienestar de los docentes, el rendimiento y la efectividad escolar, entre otros. A continuación se describe los efectos del clima detectados por diversos autores

1. Clima Social Escolar y Capacidad de Retención de las Escuelas

Un clima escolar positivo, donde prime la percepción de la escuela como un lugar donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, favoreciendo lo que se ha llamado el “apego escolar” de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas (Alcalay, Milicic, Torreti, 2005). Se ha estudiado que ello favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases, así también los profesores; ambas, condiciones básicas para generar cualquier proceso de mejora educativa (Arón et al. 1999). 9

2. Clima Social Escolar, Bienestar y Desarrollo Socio Afectivo de los Alumnos

Arón y Milicic (1999b) distinguen climas sociales tóxicos y nutritivos que fomentan o frenan el desarrollo socio afectivo de los estudiantes. Un clima social tóxico, caracteriza la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son

invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra, Arias & Graff, 2003). Por el contrario un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos (Arón & cols, 1999b).

Marshall (2003) señala que múltiples investigaciones sobre clima escolar demuestran que las relaciones interpersonales positivas y oportunidades de aprendizaje óptimas para todas las poblaciones demográficas escolares, incrementan los niveles de éxito y reducen el comportamiento desadaptativo de éstas (entre otras, refiere a McEvoy y Welker, 2000).

3. Clima Social Escolar y Bienestar de los Docentes

Los estudios muestran que cuando los docentes perciben un clima negativo, éste desvía su atención de los propósitos de la institución, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski & Muñoz, 2005).

Desde la mirada de los profesores, una escuela con un clima negativo se caracteriza por ser un lugar donde el docente se aburre, se siente sobre-exigido, pasado a llevar, donde no se ofrece autonomía, hay muchas tensiones, no hay espacio para la convivencia, las condiciones de infraestructura son deficientes y sentidas como indignas, no hay forma de expresar los malestares, los conflictos se resuelven de forma autoritaria o no se resuelven, hay violencia en las relaciones, se siente que otros son maltratados y que no se

pueden defender, se siente poco valorado y poco reconocido, hay un liderazgo vertical o poco participativo, se siente atemorizado o inseguro (Arón & Milicic, 2000). La percepción de tal clima, favorece en los profesores el sentirse sometidos a particulares condiciones de estrés, siendo frecuentes los riesgos de desgaste profesional. Por el contrario, un buen clima da cuenta de una escuela donde el profesor se siente acogido, motivado, donde tiene posibilidades de participar, existe un sentido de pertenencia, se recibe soporte emocional frente a los problemas, se permite aflorar lo mejor de sí, se puede crecer personalmente, se siente valorado y reconocido, se siente que tiene oportunidades, se entretiene con lo que hace, las personas con las que se trabajan son consideradas significativas, siente que el humor es una parte importante de la cotidianeidad, siente que puede crear y hacer proyectos, donde le gusta trabajar (Op cit).

Un estudio realizado por Corvalán (2005) revela una serie de factores que generan malestar en los docentes, incidiendo directamente sobre su desempeño y salud. Respecto al contexto en que desempeñan su labor, existe una tensión asociada a la percepción de un cambio social sobre la función que desarrollan, generando incertidumbre respecto a las expectativas sociales puestas en ellos. En cuanto a los factores asociados a la vida cotidiana en las escuelas, referidos como generadores de licencias por diagnósticos asociados a la salud mental, los profesores mencionan dificultades respecto a las relaciones interpersonales con docentes, alumnos y apoderados; las condiciones labores, señalando el alto número de alumnos por curso y la inadecuación de los espacios físicos; junto al manejo de situaciones conflictivas.

Los profesionales de la educación triplican las tasas de depresión y otros trastornos emocionales respecto a la población adulta

en Chile (Becerra & cols., 2007), lo que es apoyado por los hallazgos de diversos estudios en esta línea (Rubio, 2003; Valdivia & cols, 2000; Cifuentes 1995). Todo ello hace pensar en que el contexto escolar se muestra como una organización poco sensible a mejorar las relaciones y condiciones de trabajo de sus miembros.

Los resultados de un estudio desarrollado en Chile respecto al significado del clima (Becerra, 2005) revelan que mientras los estudiantes vinculan este concepto exclusivamente a los contextos de aprendizaje, los profesores y directores lo asocian principalmente a las relaciones interpersonales entre pares en el centro. Respecto a estas, los docentes perciben que el trabajo docente tiende a estar caracterizado por la competitividad, falta de tolerancia y colaboración, evaluaciones dañinas y dificultades para externalizar afectos. Otros aspectos que constituyen un riesgo para el bienestar de los docentes, es la falta de reconocimiento y tiempo, la tensión laboral por aumento de trabajo y atención de necesidades educativas especiales.

4. Clima Social Escolar y Rendimiento

Existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, Juan Casassus (2001) señala que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el “clima emocional”, vale decir, la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y con el medio, lo que a su vez, genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social. Ello se ve confirmado por el segundo estudio regional comparativo y explicativo desarrollado por el LLECE, organismo dependiente de la UNES-

CO, que menciona al clima escolar como la variable que ejerce la mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. En este estudio se concluye que “...la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes” (Valdés & cols, 2008, p.45).

Según Haar (2005) del “Danish Technological Institut”, un “clima escolar” positivo orientado hacia la escuela puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para buenos resultados académicos. En ese sentido, los autores de la publicación de la OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), “School factors related to quality and equity (2005) demostrarían a través de un estudio cuantitativo que el clima escolar tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos, que los recursos materiales y personales o la política escolar respectiva.

El caso de Finlandia¹⁴ es elocuente; país que lidera las evaluaciones internacionales y donde el sistema educativo es unitario y casi totalmente público y gratuito. Según los analistas, en Finlandia se implementa otra “filosofía de aprendizaje” respecto a los alumnos comúnmente llamados “atrasados”. El profesor -formado en centros de educación superior, con elevadas remuneraciones y gozador de alto prestigio social- se hace responsable y se compromete con el aprendizaje de aquellos, les explica en grupos más pequeños utilizando otras metodologías, pero no los excluye de sus cursos. Existe entonces un sistema estatal de ayuda académica que define los objetivos de aprendizaje según las características del niño. “Nunca el niño es culpado por quedar atrás. Nunca un niño es dejado solo, nunca” afirma una maestra fin-

¹⁴ Finlandia ocupa el primer puesto en las evaluaciones de lengua y ciencia de la PISA organizada por la OCDE, y el segundo en matemáticas.

landesa Anna Ikonen (Füller, 2005). Dentro del aula finlandesa se propicia en este marco un “clima” de aprendizaje motivante y a la vez relajado para los alumnos. Una conjunción entre la consideración afectiva, social y cognitiva del estudiante en pos de su aprendizaje.

Otro de los países evaluado como “exitoso” y, por su disposición geográfica, el más cercano, es Cuba, con un sistema educativo enteramente público y gratuito, que, cuando ha participado de las mediciones realizadas por el LLECE (2002), ha arrojado resultados semejantes o superiores a los obtenidos por las naciones más desarrolladas; resultados que, por otra parte, se distancian abismalmente de los obtenidos por los otros países de la región.

Hans Wagemaker (en Piwonka, 2004), Director ejecutivo de IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) para TIMSS (Estudio Internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias), aventura una explicación para ese “éxito”, aludiendo directamente al cultivo de cierto “clima escolar” enfocado en la relación profesor-alumno.

“Mientras observábamos una clase de niños de siete años en Cuba, de pronto uno de ellos se desconcentró y dejó de leer el libro que estaban estudiando. El profesor se limitó a mirar al niño y a sonreírle. El niño le sonrió levemente de vuelta y volvió a concentrarse en su tarea. Lo que yo vi ahí fue una relación muy afectuosa entre el profesor y sus alumnos. Más tarde, cuando nos dejaron solos con los niños por unos momentos, les preguntamos qué es lo que más les gustaba de su escuela. Inmediatamente reaccionaron como si se tratara de una pregunta fácil. Uno de ellos se adelantó, y dijo: ‘Mi profesor’” (op.cit)

Una serie de estudios implementados en distintos contextos y a través de diversos

instrumentos, han dado cuenta de una relación directa entre un clima social positivo y un buen rendimiento académico, en forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes “positivas” hacia el estudio (Cassasus, 2000, Gómez y Pulido, 1989; Wahlberg, 1969; Anderson y Wahlberg, 1974; Villa y Villar, 1992; todos en Cornejo y Redondo, 2001. También, Center for the Study and Prevention of violence, 2000).

En ese marco, la investigadora Marshall de la Universidad estatal de Georgia apoyada por Haynes, Emmons y Comer (1993, en Marshall, 2003) señala que investigaciones sobre clima escolar en ambiente de alto-riesgo urbano, indican que los climas escolares positivos pueden influir determinadamente en el éxito académico de estudiantes urbanos

5. Clima Escolar y Efectividad

El estudio de las escuelas efectivas¹⁵, otorga al clima escolar un rol central en el logro de tales resultados (Raczynski & Muñoz, 2005; Bellei & cols, 2004).

Un estudio realizado por UNICEF (Bellei & cols., 2004) señala que en las escuelas efectivas existe un importante capital simbólico y una ética de trabajo, que favorecen altos grados de compromiso por parte de sus miembros, teniendo la sensación de ser capaces de influir en lo que ocurre en la escuela. En estas escuelas está presente el reconocimiento de los logros, la evaluación responsable, el trabajo coordinado, manejo claro y explícito de la disciplina, alianza familia-escuela, entre otros (op. cit.).

Tal clima positivo, involucra una gestión que consigue altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores; un medio de

¹⁵ Finlandia ocupa el primer puesto en las evaluaciones de lengua y ciencia de la PISA organizada por la OCDE, y el segundo en matemáticas.

trabajo entusiasta, agradable y desafiante para alumnos y profesores; compromiso por desarrollar relaciones positivas con alumnos y padres; atmósfera agradable con énfasis en el reconocimiento y valoración (Arancibia, 2004). A la vez favorece la motivación y el compromiso del equipo de profesores, es fuente de soporte emocional, aprendizaje organizacional y mantención de la disciplina (Bellei & cols, 2004).

III. Estrategias de Mejoramiento del Clima Social Escolar

Habiendo definido que el “clima social escolar” tiene incidencias significativas en el rendimiento escolar, cabe preguntarse qué acciones puede emprender la escuela, es decir, qué cambios puede introducir en su contexto, en pos de producir un “clima” que influya positivamente en los aprendizajes de sus alumnos. Los programas que se presentan, implementan a través de diversas modalidades, nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje en el aula, ciertas actividades de integración social y cultural de la comunidad-curso y de la comunidad-escuela, poniendo especial acento en la calidad de las interacciones entre profesor-alumno y entre los alumnos mismos.

El programa **“Comer School Development Program” (SDP)** desarrollado por el “Yale Child Study Center” y dirigido por el James P. Comer, Profesor de Psiquiatría infantil de la Escuela de Medicina de la Universidad de Yale, ha trabajado con más de 300 escuelas para el desarrollo de comunidades escolares que generen ambientes de aprendizaje que promuevan el desarrollo psíquico, físico, cognitivo, social, y ético de los niños (2004).

Una serie de estudios experimentales con escuelas que participan del programa y con instituciones que no lo hacen, demostraron diferencias significativas en cuanto al rendi-

miento académico de sus estudiantes. Así, un estudio conducido por Cauce, Comer y Schwartz (1987 en Haynes y cols., 1996) demostró que alumnos de séptimo básico de escuelas “SDP” tienen significativamente mayores promedios en Lenguaje, Matemáticas, que los estudiantes cuyas escuelas no eran “SDP”.

En otro estudio centrado en una escuela media de New Haven (Haynes, Comer y Hamilton Lee, 1994 en Haynes y cols, 1996) fueron investigados 92 alumnos de sexto y octavo básico, donde 47 alumnos, es decir, el 51% no pertenecían a escuelas “SDP” y 45 alumnos, es decir el (49%) sí formaban parte de escuelas “SDP”. A través de la administración del “Metropolitan Achievement Test”, entre otros, se encontraron diferencias significativas, en forma de puntajes consistentemente más elevados, a favor de los alumnos que pertenecían a las escuelas “SDP”.

Una investigación realizada por el “Institute for Policy Research” (IPR) de la Universidad de Northwestern, (1998) indicó que en 10 escuelas básicas de Chicago en que el SDP fue implementado, el éxito académico de los alumnos y el clima escolar mejoró, declinando además los comportamientos sociales considerados “negativos” de los alumnos.

Un estudio más reciente, ejecutado en Abril de 2002 por Christine Emmons, Ph.D. - directora del programa de evaluación del Child Study Center, de la Universidad de Yale- con la asistencia de Thomas Harbison, se centró en el impacto del programa “SDP” en el rendimiento académico de estudiantes pertenecientes a Escuelas de distritos de bajos recursos y de alta vulnerabilidad social ubicadas en New Haven, Charlotte/Mecklenburg y Chicago, encontrándose, a partir de la administración del Illinois Standards Achievement Test (ISAT) y el Iowa Test of Basic Skills (ITBS), mejorías significativas en el rendimiento en matemática y lenguaje de

los alumnos a partir de la implementación del programa.

Otro programa, el **“Child Development Project (CDP)”**¹⁶ pareciera mostrar resultados semejantes. Creado a principios de 1980 y dependiente del “Developmental Studies Center (DSC)” busca convertir las escuelas básicas en “comunidades que cuidan”.

Un estudio longitudinal de parte del “Developmental Studies Center” (DSC) (Schneider, 2005) de California, demostró que estudiantes cuyas escuelas participaban en el programa (CDP), al cambiar a la escuela secundaria, rendían académicamente mejor que sus compañeros, mostrando además un comportamiento social más “favorable”. Después de dos años al cambio de escuela, estos alumnos seguían estando más motivados y con rendimientos académicos más elevados que los alumnos del grupo “control” y con menor incidencia de cometer faltas disciplinarias (tales como copiar en pruebas) y además con mayor tendencia a involucrarse en actividades grupales deportivas o juveniles.

Por su parte, el “National Center for Children in Poverty” de la Universidad de Columbia realizaría una investigación desde 1993 hasta 1995, con 5000 alumnos de 15 escuelas básicas de Nueva York, comprobándose impactos positivos en aquellos niños cuyas escuelas implementaban el programa **“Resolving Conflict Creatively”**¹⁷; programa fundado en 1985, que involucra actualmente a 6.000 profesores, 175.000 jóvenes y 375 escuelas en EE.UU., y que se basa en un currículo centrado en la prevención de la violencia a través de la instrucción social y emocional de los alumnos. Aquellos estudiantes rendían mejor en las pruebas académicas, mostraban mayor desarrollo de habilidades sociales,

eran menos violentos y se sentían mejor respecto a ellos mismos (2001).

El investigador Stephen Elliot de la Universidad de Wisconsin realizaría otra investigación de dos años de duración (1996-1998 en el National Center for Children in Poverty, 2001) focalizada en dos escuelas de Springfield, Massachussets, en que una implementaba el programa **“Responsive Classroom”**¹⁸ y otra no lo hacía. Cabe destacar que el programa “The Responsive Classroom” se implementa desde 1981 en cientos de escuelas, para crear ambientes de aprendizaje donde los niños progresen académica, social y emocionalmente. Se encontraron significativos dividendos sociales y académicos para los alumnos de la escuela que implementaba el programa mencionado. Después de los dos años, el grupo del “Responsive Classroom” mostraría además un mayor rendimiento académico en el “Iowa test of basic skills”. Por otra parte en 1990, la escuela “Kensington Avenue School” que implementa el Programa, había alcanzado el rendimiento más elevado en la prueba para cuartos básicos en todo el Estado de Massachussets.

En el marco de otro estudio estadounidense, 691 escuelas básicas que postulaban al “premio de escuelas distinguidas de California” en el año 2000, fueron seleccionadas al azar, evaluadas y medidas según su grado de implementación de **programas de “educación del carácter” o “programas educativos que promueven un clima educativo favorable”**. Los resultados fueron correlacionados con los rankings de distintas pruebas de rendimiento académico (SAT9 y API r) en un período de cuatro años desde 1999 hasta 2002. Se comprobó que las escuelas que implementaban estos programas en forma más “completa” tendieron a tener mayores resultados académicos tanto previo, durante, como durante los dos años posteriores a

¹⁶ Fuente: <http://www.devstu.org/cdp/>

¹⁷ Fuente: <http://www.esrnational.org/about-rccp.html>

¹⁸ Fuente: <http://responsiveclassroom.org/index.htm>

la postulación al premio (Benninga y cols.¹⁹, 2003).

13

También un grupo de psicólogos alemanes bajo la dirección de Lars Satow (1999) de la Freie Universität de Berlín, realizaría una investigación-intervención en el marco del **“Verbund selbstwirksamer Schulen”** en que participarían 10 escuelas de todo el país y más de 3000 estudiantes. Cabe destacar que se trataba de escuelas que implementaban programas de innovación en la comunidad escolar. Se demostró, al cabo de tres años, que el clima escolar positivo suscitado, no solamente promovió el rendimiento académico de los estudiantes, sino también el desarrollo de su personalidad. En ese sentido, allí donde los profesores y alumnos lograron mejorar el clima social del aula, aumentó la motivación para el aprendizaje como la autoestima de los últimos. Por otra parte, disminuyeron disposiciones depresivas, el desgan escolar y molestias corporales de todo tipo.

1. Estrategias de Mejoramiento del Clima Social Escolar

• Mejoramiento del clima en relación con los estudiantes

Cornejo y Redondo (2001), tras una evaluación de clima escolar realizada en Chile, proponen 6 ejes estratégicos de acción para efectuar una mejora del Clima Social de Aula de los centros educativos (pp.23-26):

- a. **Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad:** al evaluar el clima escolar, Cornejo y Redondo encontraron que el aspecto que

peor perciben los jóvenes en las relaciones que establecen con sus profesores es la falta de cercanía, intimidad y afectividad. La mayoría de los alumnos parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar. Estos autores plantean que “el carácter intersubjetivo de la construcción de los aprendizajes, nos hace pensar que esta necesidad expresada por los alumnos de construir relaciones más cercanas con sus profesores, es también una piedra de tope para la ‘mejora de la calidad de los aprendizajes’ que se plantea como el objetivo central de la reforma educativa desde el MINEDUC” (p.23).

- b. **Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar:** los resultados del estudio dan cuenta de que todos los esfuerzos que apunten a incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus “formas de ser” tendrán efectos positivos sobre el clima escolar de los liceos. Para los autores este eje es particularmente importante para la mejora educativa debido al cambio de rol de la escuela secundaria moderna que plantean algunos autores, el cual se desplazaría desde la entrega de conocimientos a la generación de espacios planificados para procesar y resignificar los conocimientos y “pre-concepciones” construidas por los jóvenes en sus vivencias extraescolares (Coleman y Husén, 1989; Bacáicoa, 1996; cit. en Cornejo y Redondo, 2001).
- c. **Sentido de pertenencia con la institución:** tal como se enunció anterior-

¹⁹ Todos los investigadores de este grupo pertenecen a importantes instituciones universitarias de EEUU: Benninga y Kuehn a California State University, Fresno; Berkowitz a University of Missouri – St. Louis; y Smith a Mark Twain Elementary School

mente, un buen clima escolar lleva a los miembros del establecimiento educativo a sentirse orgullosos e identificados con la escuela. A partir de los resultados obtenidos del estudio se puede afirmar que iniciativas que apunten a construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes con sus liceos tendrán efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Para los autores estas iniciativas se encuentran muy ligadas al «eje» anterior, pues conciben que para fomentar el sentido de pertenencia es necesario que en la escuela haya espacio para los jóvenes; sólo así podrán percibirlo como propio.

- d. **Participación y convivencia democrática:** el estudio confirma la imagen de la escuela como una institución autoritaria y jerárquica, la cual contrasta con la alta valoración de espacios participación y la organización social por parte de los jóvenes. De acuerdo a estos resultados, el desarrollo de formas de convivencia democrática en los liceos tendrá efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Entre otras sugerencias que surgen a partir de esta idea, estaría la consulta de la opinión de los jóvenes respecto del rumbo de la institución y las dinámicas de aula junto a su consideración en la toma de decisiones; la promoción de vías reales de participación y diálogo entre alumnos, con cuerpo docente y con los padres y apoderados.¹⁴
- e. **Sensación de pertinencia del currículum escolar:** conocido es que uno de los problemas de la educación es la crisis de relevancia de las materias impartidas. Según Cornejo y Redondo (2001), si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se produ-

cirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y éste será más significativo. A partir del estudio realizado, los autores plantean que los jóvenes podrían percibir mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.

- f. **Mejora del autoconcepto académico de los alumnos:** el estudio constata que la mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores. Esta idea es ampliada por las autoras Aron y Milicic (1999) quienes señalan que el autoconcepto general de los alumnos se encontraría estrechamente relacionado con el clima escolar.

• Mejoramiento del clima en relación con los docentes

Kathleen Vail (2005) propone diversas estrategias a los directores para mejorar el Clima Laboral dentro de sus escuelas. A partir de ellas, a continuación se presentan ocho propuestas estratégicas:

- a. **Apoyar a los profesores nuevos:** una especial atención en los nuevos docentes se relaciona con una cultura de apoyo e integración que facilita la cohesión del cuerpo docente y por tanto, del Clima Laboral. La autoría propone un sistema de tutorías, donde un profesor tutor, que trabaje en la misma institución, nivel o material ayude al docente nuevo a evaluar y orientar su trabajo.

- b. **Empoderar a los profesores y miembros del equipo directivo:** según la autora las personas se sienten más felices cuando tienen algún grado de control sobre su entorno de trabajo. En contraposición, uno de los elementos que se ha estudiado que producen gran insatisfacción en los profesores es el sentir que no pueden participar en la toma de decisiones. Escuelas donde existe un espacio para participar y donde la participación es valorada y considerada en la toma de decisiones, se ha estudiado que poseen menor disarmonía en el equipo docente (así como mejoras en el comportamiento de los estudiantes).
- c. **Reconocer y acompañar a los profesores y miembros del equipo directivo:** que los profesores y trabajadores del centro educativo se sientan apreciados es de gran relevancia para su autoestima y sentimiento de autoeficacia (Milicic, 2001). De este modo, es positivo para el Clima Laboral el proveer acompañamiento a los miembros del sistema educativo, identificando sus buenas prácticas, entregando retroalimentación y reconocimiento (tanto personal como pública) en relación con su quehacer. La retroalimentación positiva es un elemento altamente motivante para un buen desempeño.
- d. **Preocuparse por el bienestar personal de los docentes:** un Clima Laboral se ve muy beneficiado por la percepción de que los compañeros de trabajo se interesan por el bienestar personal de los docentes, y no sólo con sus resultados laborales. La pregunta personal acerca del bienestar de cada uno, permite además detectar problemas o potenciales conflictos al interior del grupo docente que pudiesen afectar el Clima,

así como para aclarar malos entendidos.

- e. **Tratar a los profesores como profesionales:** docentes que saben que de ellos se espera una constante formación y perfeccionamiento desde una confianza en sus capacidades, pueden visualizarse a sí mismos como profesionales con potencialidades de crecimiento y reconocimiento, y que pueden marcar una diferencia en la escuela.
- f. **Desarrollar la inteligencia emocional de los directivos:** los trabajadores necesitan recibir soporte emocional de sus jefes, por lo cual es importante que el director muestre empatía, sensibilidad y respeto hacia los profesores y otros trabajadores de la escuela.
- g. **Tratar los problemas de disciplina de los estudiantes:** el comportamiento disruptivo de los alumnos daña la moral del profesor. Es entonces fundamental que la disciplina sea consistente, pues si esto no ocurre se está enviando un doble mensaje, el cual hace más difícil a los profesores mantener el orden en sus clases.
- h. **Mantener una infraestructura adecuada, limpia y ordenada:** una de las necesidades de los miembros de una organización es trabajar en un ambiente físico adecuado (Rodríguez, 2004). Según Vail (2005), cuando esto no sucede, los trabajadores sienten que sus acciones no son valoradas, lo que constituye una fuente de desmotivación.

Para la escuela, los hallazgos en relación al Clima Escolar apoyan la idea de que abrir un espacio a esta preocupación no se constituye en un peso más en su quehacer, sino en un alivio que optimiza espacios, tiempos, fuerzas y que repara relaciones, motivaciones, expectativas, logros.

IV. Evaluación del Clima Social Escolar

Evaluar el clima social de una organización escolar es fundamental, ya que permite identificar las posibles fuentes de obstaculizadores del logro de los objetivos de la institución. Milicic (2001) plantea que al evaluar la calidad del clima escolar se pueden ver las fortalezas que se pueden potenciar y las debilidades a ser mejoradas, y a partir de este análisis se debe diseñar un plan de estrategias de cambio que permitan generar un clima social favorecedor del desarrollo personal de los miembros de la comunidad educativa.

Para realizar un estudio de clima existen numerosos instrumentos y cuestionarios estandarizados en los que se pregunta a los miembros de la organización respecto de sus percepciones sobre diferentes variables del clima. La medición de este constructo, tradicionalmente se ha hecho en forma transversal, obteniendo información respecto a un estado actual de la organización, a través de cuestionarios tipo escala Likert (Litwin & Stringer, 1968).

Si bien son múltiples las variables que se pueden incluir en un estudio de este tipo, en Rodríguez (2004, p.156) se presentan cinco variables típicamente presentes en la evaluación del clima de cualquier organización:

- **Estructura de la organización:** se refiere a todos aquellos aspectos relacionados con el reglamento, normas y exigencias establecidas por la estructura formal de la organización.
- **Relaciones humanas:** grado de vínculo, apoyo mutuo y solidaridad, que se produce al interior de la organización. Se refiere además, a las dificultades derivadas de rivalidades personales o entre grupos y que afectan la dinámica

relacional entre los miembros de la organización.

- **Recompensas:** sistemas de remuneración monetaria y de recompensas de todo tipo que la organización ofrece a sus miembros. Las posibilidades de promoción y carrera funcionaria, por ejemplo, son variables importantes en esta dimensión.
- **Reconocimiento:** grado en que los superiores evalúan el trabajo realizado por sus subordinados. Puede encontrarse referido al sistema de recompensas, pero se refiere además al apoyo que el subordinado encuentra en sus superiores.
- **Autonomía:** grado en que los miembros de la organización perciben que pueden desempeñarse con un cierto nivel de responsabilidad individual, en sus respectivos cambios.

Para la evaluación del clima escolar, existe en Chile una prueba validada desarrollada por Sandra Becerra (2007b), a través de la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco. Corresponde a una escala tipo Likert con 4 posibilidades de respuesta, consta de un total de 45 ítems, divididos en 3 dimensiones y 8 subdimensiones. Las dimensiones son:

- **Relaciones, compuesta por 16 ítems en 3 subdimensiones:** Relación profesor-alumno, Relación profesor-padres y comunidad, y relación profesor- profesor
- **Organización, compuesta por 14 ítems en 2 subdimensiones:** dirección y estructura; y
- **Crecimiento, compuesta por 15 ítems en 3 subdimensiones:** motivación, estilo de trabajo docente y focos de malestar docente.

El instrumento ha obtenido buenos niveles de confiabilidad, con un alfa de Cronbach global de 0.94, y específico de 0.86 para la dimensión de relaciones, 0.85 para organización y 0,80 para crecimiento. Se realizaron también estudios de la validez de constructo del test, por medio de análisis factoriales exploratorios, que permitieron detectar 6 factores principales (explicando el 53,28% de la varianza) y que fueron denominados como: (1) Obstaculizadores de la relación profesor-profesor; (2) Facilitadores de la relación profesor – profesor; (3) Aspectos tensionantes del clima educativo (visto desde la influencia negativa de la dirección); (4) Influencia de la relación profesor-alumno; (5) Influencia de la necesidad docente y (6) Influencia de la relación profesor-padre.

Para finalizar, podemos proponer como definición del clima social escolar, la satisfacción de los actores de la comunidad escolar, que sucede como resultado de la gestión que se realiza de la convivencia en pro del aprendizaje y el buen trato de todos.

Un buen clima social escolar, unido a buenos resultados académicos, se pueden considerar indicadores necesarios y ninguno por si solo suficientes, para la demostrar que una escuela es un buen contexto para proveer el tipo de educación que se requiere para el desarrollo de los países del siglo XXI.

Referencias Bibliográficas

Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. [Versión electrónica] Psykhe, nov. 2005, vol.14, no.2, p.149-161.

Arancibia (2004) Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado. Recuperado el 20 de Agosto de 2007 de www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf

Arón, A. & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999 b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Revista Psykhé, 2 (9), 117-123.

Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. Revista Enfoques Educativos 5 (1): 117-135.

Becerra, S., Sánchez, V., & Tapia, C. (2007). El Clima Educativo: Una deuda en la salud mental del docente chileno (Proyecto DGIUCT Nº 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Becerra, S. (2007b) Clima Educativo: Instrumento. (Proyecto DGIUCT Nº 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Becerra, S. (2005) Exploración del Clima Educativo por Medio de Redes Semánticas Naturales. (Proyecto DGIUCT Nº 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. & Raczyński, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede?. Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef.

Benninga, J. S., M. W. Berkowitz, P. Kuehn, and K. Smith. Forthcoming (2003).

- The relation of character education and academic achievement. *Journal of Research in Character Education*, 1(1), pp. 19–32. EEUU
- Bris, M. (2000) Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. Universidad de Alcalá. Recuperado el 15 de Abril de 2008, desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf>
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox, J.C., Willms, D., Sommers, A.M, et al. (2001). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Casassus, J. (2000) Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado el 25 de Mayo de 2008, desde www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf
- Center for the Study and Prevention of violence [CSPV](2000). Blueprints for Violence Prevention Overview. Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Colorado Boulder, EEUU: <http://www.colorado.edu/cspv/research>
- Cere, (1993). “Evaluar el contexto educativo”, Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cifuentes M. (1995) Trabajo y salud del profesor municipalizado. Unidad de Salud Ocupacional. Departamento de Salud Pública. Facultad de Medicina, Universidad de Concepción.
- Comer School Development Program (2004). Understandings of the Yale School Development Program
- Extraído de Portal Universidad de Yale, EEUU en Noviembre 2005: <http://info.med.yale.edu/comer/about/overview.html#works>
- Coquelet, J. & Ruz, J. (2003). (Eds). Convivencia escolar y calidad de la educación. Santiago: Maval Ltda.
- Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15, pp. 11-52, Oct. 2001. Viña del Mar
- Corvalán, M., (2005) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. Recuperado el 28 de Junio de 2008, desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1458746>
- Child Development Project [CDP] Descripción del programa extraída en Noviembre 2005 de Portal “Developmental Studies Centre: <http://www.devstu.org/cdp/>
- Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC] (2007). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado el 27 de Mayo de 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/ModelodeCalidaddeISACGE.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2005). Marco para la Buena Dirección. Recuperado

- el 17 de Abril de 2008 de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/diagramaciondef2005BPDF.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2003). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado el 10 de Agosto d 2007 de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE.pdf>
- Chile, Ministerio de Educación (2002a). Política de Convivencia Escolar. Recuperado el 25 de julio de 2006 de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197_Politica_Convivencia.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2002b). Política de Participación de Padres, Madres y Apoderado/as en el Sistema Educativo. Santiago de Chile: MINE-DUC, División de Educación General, Unidad de Apoyo a la transversalidad.
- Debarbieux, É. (1996) La violence en milieu scolaire (La violencia en las escuelas). 1- État des lieux. 3^e edition. Paris: ESF éditeur.
- Emmons, C. (2002). "School Development Program-Academic Achievement". Yale University Child Study Center. Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Yale, EEUU <http://rweb.med.yale.edu/comer/downloads/veterandistricts.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF] (2005). Educación de calidad para nuestros hijos. Guía de apoyo para directoras y directores. Santiago, Chile.
- Füller, C (2005). "Finlands Pisa-Geheimnis-Die Champions der unteren Zehntausend". Revista "Der Spiegel", 25 de Marzo.
- Fundación Chile Unido (2002). Logros escolares : la pobreza no impide llegar lejos. Corriente de Opinión : N° 79. Extraído en Noviembre 2005 de Web Fundación Chile Unido: http://www.chileunido.cl/corrientes/docs_corrientes/CdeOp79climaeduc.pdf
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. En Revista de Educación N° 339
- "Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación". Enero-Abril 2006. Extraído en Julio 2008 de Revista de Educación : http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_16.htm
- Haahr, J (2005). "Schülerleistung erklären". Extraído en Mayo 2008 de <http://www.danishtechology.dk>
- Haynes, N; Emmons, C. Gebreyesus, S., Ben-Avie, M. (1996) "The school development Program Evaluation Process. En Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education. Teachers College, Columbia University (pp.128-132). Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Yale, EEUU: <http://info.med.yale.edu/comer/downloads/rallying-chapter6.pdf>
- Institute for Policy Research, Northwestern University [IPR] (1998). Northwestern News on the World Wide. Extraído en Noviembre 2005 de Portal Universidad de Northwestern: <http://www.northwestern.edu/univ-relations/media/>
- Justiniano, O. (1984). Cuestionario para medir clima en organizaciones educacionales. Tesis para optar al título de

- psicólogo, Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO [LLECE] (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables de siete países latinoamericanos. Santiago.
- Litwin, G. & Stringer, R. (1968) *Motivation and Organizational Climate*. Boston, Mass.:Harvard University Press.
- Llorens, S., García, M., Salanova, M. y Cifré, E. (2003). Burnout and Engagement as antecedente of Self-efficacy in Secondary Teachers: A Longitudinal Study. 11th European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal), 14-17 mayo, 2003.
- Marshall, M. (2003). "Examining school climate: defining factors and educational influences", Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia State University.
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130- 140. En version digital en SAGE Journals on line: <http://ebx.sagepub.com/cgi/content/short/8/3/130>
- Mena, I., Milicic, N., Romagnoli, C. & Valdés, A.M. (2006). Propuesta Valoras UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Nacional Center for Children in Poverty, Universidad de Columbia (2001). Emotional Intelligence Research. Extraída en Noviembre 2005 de: <http://www.edutopia.org/emotional-intelligence-research#comment-43357>
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J.Ruz & J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Pp. 97-112. Santiago: Maval Ltda.
- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005) "School factors related to Quality and Equity- results form PISA-2000", UNO-Verlag, Bonn.
- Ostroff, C., Kinicki, A.J. & Tamkins, M.M.. (2003). Organizational culture and climate. En W.C. Borman, D.R. Ilgen & R.J. Klimoski (Eds). *Comprehensive handbook of psychology*. Vol. 12: Industrial and organizational psychology. Cap. 22, pp.565-594). New York: Wiley.
- Pascual, E. (1995). Incidencia de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño profesional de los educadores de enseñanza media. En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 16. 1995, pp. 245-264.
- Piwonka, C. Chile (2004). "Chile y Timss 2003- El turno de los profesores", Entrevista. Publicado en *Diario El Mercurio*, 19 de Diciembre
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, Santiago: Maval Ltda.
- Resolving Conflict Creatively. Descripción del programa extraída en Noviembre

- 2005 de Portal "Educators for Social Responsibility":
<http://www.esrnational.org/about-rccp.html>
- Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico Organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rubio, J. (2003) Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de enseñanza secundaria. Tesis Doctoral; Universidad de Extremadura, Facultad de Educación- Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. España. Recuperado el 10 de Marzo de 2008 de:
<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=34395322>
- Satow (1999). Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung: eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Freie Universität Berlin. Extraída en Noviembre 2005 de Portal Universitäts Bibliothek [Dissertationen online]:
<http://www.diss.fu-berlin.de/2000/9/index.html>.
- Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*. 36: 19-39. San Francisco.
- Schneider, R (2005) "Klassenklima, Schulklima, Schulkultur-wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule", en *Informatiosdienst zur Suchtprävention*. Nr. 18. (pp 27-40). Stuttgart, Alemania. Extraído en Noviembre 2005 de :
http://www.schule-bw.de/lehrkraefte/beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info18/I1823Schneider_E.pdf
- Stevens (2007) School Level Environment Questionnaire (SLEQ).
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968) *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Bussiness School.
- The Responsive Classroom. Descripción del programa extraída en Noviembre 2005 de
<http://responsiveclassroom.org/index.htm>
- University of Washington researchers. Descripción de estudios extraído en Noviembre 2005 de Portal Social Development Research Group:
<http://www.depts.washington.edu/sdrg>
- Vail, K. (2005). Create great school climate. *The Education Digest*; Dic. 2005; 71, 4; pp. 4-11. Research Library Core.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M., Carrillo, Costilla, Bogova, D., Pardo, C. (2008) Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explorativo. Recuperado el 26 de Junio de 2008 de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A., Scharager, J. (2000) Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología y Medicina, Facultad de Ciencias Sociales y de Medicina.
- Σ Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M., Giraldo, J. (2006) Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de Marzo de 2008 de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>

Tomado de:

[http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/
File/clima_social_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)